توجهات المعلمين في المدارس الرائدة بمنطقة المدينة المنورة نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم

إعداد

أمجد حمدان الأحمدي

المشرف

الدكتور منصور الدوجان

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج والتدريس

تكنولوجيا تعليم

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

تموز، ٢٠١١

تفويض

أنا أمجد حمدان محمد صالح الأحمدي، أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الأشخاص عند طلبها .

التوقيع:
التاريخ: ٣١/٧/٢٠١

Authorization Form

I, AMJAD H. ALAHMADI, authorize the University of Jordan to supply copies of my Thesis to libraries, or establishments, or individuals upon request.

Signature:

Date: 31/7/2--1

الجامعة الأردنيـــة
كلية الدراسات العليا

نموذج رقم (١٦)
إقرار والتزام بالمعايير الأخلاقية والأمانة العلمية
وقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها لطلبة الماجستير

أنا الطالب: أمجد حمزة محمد صالح الأحمدي الرقم الجامعي: ٨٠٧١٧١٨

التخصص: مناهج وتدريس / تكنولوجيا تعليم الكلية: العلوم التربوية

عنوان الرسالة / الاطروحة

توجهات المعلمين في المدارس الرائدة بمنطقة ... نحو أثر تقنيات التعلم في تنمية التفكير لدى طلبتهم

أعلن بأنني قد التزمت بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة باعداد رسائل الماجستير والدكتوراة عندما قمت شخصيا" باعداد رسالتي / اطروحتي ، وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل والأطاريح العلمية. كما أنني أعلن بأن رسالتي /اطروحتي هذه غير منقولة أو مستلة من رسائل أو أطاريح أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة اعلامية، وتأسيسا" على ما تقدم فإنني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في الجامعة الأردنية بالغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب:........................ التاريخ: / /

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة **(توجهات المعلمين في المدارس الرائدة بمنطقة المدينة المنورة نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم)** وأجيزت بتاريخ ..٢٧/٧/١١-٢٠..

أعضاء لجنة المناقشـــــة:	**التوقيع**
الدكتور منصور احمد الدوجان، مشرفا أستاذ مساعد-تكنولوجيا التعليم	....
الدكتور عبد المهدي الجراح، عضواً أستاذ مشارك – تكنولوجيا التعليم	....
الدكتور خالد العجلوني، عضواً أستاذ مشارك – تكنولوجيا التعليم	....
الأستاذ الدكتور محمد طوالبة، عضوا أستاذ – تكنولوجيا التعليم (جامعة اليرموك)	....

الإهداء

"وقل ربي ارحمها كما ربياني صغيرا"

إلى من كان له بالغ الأثر في مواصلة مسيرتي التعليمية بدعمه وتشجيعه ، مصدر

الأمان والاطمئنان

والدي الحبيب

إلى من كان دعائها نوراً يضيء لي الدرب ، نبع الحب والحنان

والدتي الحبيبة

إلى أخواني وأخواتي الأعزاء

إلى كل طالب علم

أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحث

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم ، والصلاة والسلام على سيد الخلق والمرسلين القائل (من لا يشكر الناس لا يشكر الله) وبعد :

بعد أن من علي رب العالمين بإنهاء هذه الرسالة أتقدم بجزيل الشكر و العرفان إلى مشرفي الدكتور : منصور الدوجان الذي كان خير عون لي وخير موجه ولم يأل جهداً في مساعدتي فجزاه الله خير الجزاء

كما و أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الدكتور عبدالمهدي الجراح والدكتور خالد العجلوني والدكتور محمد طوالبة لتفضلهم بمناقشة هذه الرسالة وعلى ما أبدوه من ملاحظات قيمة ساهمت بشكل كبير في ظهور الرسالة بهذه الصورة .

كما أشكر كلا من الأستاذ خالد الوسيدي مساعد المدير العام للشؤون التعليمية بمنطقة المدينة المنورة والمشرف التربوي الأستاذ إحسان المطلق على ما قدماه من معلومات وتسهيل لتطبيق هذه الدراسة

والشكر موصول لكل من قدم لي يد العون والمساعدة .

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

	تقنيات التعليم في تنمية التفكير على مجالات الدراسة حسب متغير الخبرة.	
١٢	نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين توجهات المعلمين لأهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير على مجالات الدراسة حسب متغير الخبرة.	٦٩
١٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجهات المعلمين لأهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير على مجالات الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي	٧٠
١٤	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتوجهات المعلمين لأهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير على مجالات الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي	٧١
١٥	نتائج اختبار شيفيه (scheffe) للفروق بين توجهات المعلمين لأهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير من وجهه نظرهم على مجالات الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي	٧٢

قائمة الملاحق

توجهات المعلمين في المدارس الرائدة بمنطقة المدينة المنورة نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم

إعداد
أمجد حمدان الأحمدي

المشرف
الدكتور منصور الدوجان

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن توجهات المعلمين في المدارس الرائدة بمنطقة المدينة المنورة نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- ما توجهات المعلمين في المدارس الرائدة بمنطقة المدينة المنورة نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم ؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في توجهات المعلمين في المدارس الرائدة بمنطقة المدينة المنورة نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم تعزى لمتغيرات الدراسة ؟

ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أداة (استبانة) مكونة من (٦٠) فقرة تم التأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة في مجال تكنولوجيا التعليم في الجامعة الأردنية وبعض الجامعات السعودية. تم التأكد من ثبات الأداة عن طريق حساب معامل كرونباخ ألفا حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٠%) .

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الرائدة بمنطقة المدينة المنورة والبالغ عددهم (٥٦٠) معلماً. وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (١٤٠) معلماً تم اختيارهم

بالطريقة الطبقية العشوائية. وأشارت النتائج إلى أن توجهات المعلمين كانت عالية لجميع المجالات وأن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) تعزى لمتغيرات الدراسة التخصص ولصالح الأدبي, والمؤهل العلمي ولصالح البكالوريوس, والخبرة في مجال التدريس ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الاعلى. وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بالاهتمام بطرق التدريس المبنية على استخدام التقنيات التعليمية لأنها تحسن من تفكير الطلبة.

الكلمات المفتاحية : توجهات المعلمين ، التفكير ، المدارس الرائدة ، المدينة المنورة

الفصل الأول

خلفية الدراسة

المقدمة:

يشهد العالم اليوم ثورة تكنولوجية لا حدود لها تشكل بكل معطياتها الحالية عصراً جديداً يحمل إلينا الكثير من المتغيرات الضخمة على اختلاف مسمياتها إلا أنها تتفق جميعاً في كونها متغيرات بالغة العمق والاتساع ، وقد سعى كل قطاع إلى الاستفادة من هذه الثورة التكنولوجية بما يساهم في تعزيزه وتطويره . ومن أهم هذه القطاعات قطاع التربية والتعليم حيث أصبح من الأهمية مسايرة هذه الثورة التكنولوجية والاستفادة منها .

لذلك برزت الحاجة إلى ايجاد نوعية تعلم قادرة على مسايرة ركب الحضارة والتقدم والإستفادة من كل ما ابتكره الإنسان، وأمام هذه التغيرات كان لابد للمؤسسات التربوية أن تعيد النظر في العملية التعليمة من جميع جوانبها بما يتفق مع النظرة الحديثة للتعلم والتغيرات التي طرأت على جميع أركان العملية التعليمية وذلك عن طريق الإستفادة من التكنولوجيا الحديثة وأدخالها إلى المؤسسات التربوية لتساهم في تطوير عملية التعلم.

وقد أدى دخول التكنولوجيا في مجالات الحياة المختلفة إلى ظهور ما يسمى بتقنيات التعليم في مجال التربية، فأصبحت التقنيات التعليمية من الأساسيات التي تاخذ بها كافة دول العالم كل حسب إمكانياته، وذلك لأهمية دورها الفعال في تطوير النظام التربوي بوجه عام وعناصر المناهج الدراسية بوجه خاص (الكلوب،١٩٩٣)

ولذا تعتبر تكنولوجيا التعليم ضرورة حتمية لتطوير النظم التربوية والتعليمية في ظل هذه التطورات العلمية والتكنولوجية، في ظل هذا التقدم الباهر يجب توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعلمية لتحسن من مخرجات عملية التعليم (أمين، ٢٠٠٠).

لهذا لم تنال المؤسسات التعليمية جهداً في ادخال التطورات المختلفة والتقنيات الحديثة إلى اجندة مؤسساتها، لتواكب التطورات المتسارعة في التكنولوجيا أولاً، وللاستفادة مما تحويه تلك التقنيات ثانياً . وذلك خدمة لطلبتها، حيث أن التعلم يهدف إلى بناء شخصية الفرد وتكوينها من خلال تزويده بالخبرات والاتجاهات التي تمكنه من النجاح في حياته العملية

والعلمية ومواجهة تحديات ومشكلات المستقبل بطريقة علمية تستند إلى أسس التفكير السليم (طوالبة، ٢٠٠٠) .

وقد نادى العديد من التربوين بضرورة استثمار وسائل التقنيات التعليمة في عمليات التعليم والتدريب وذلك بتصميم العديد من البرامج التدريبية كاستراتجيات التدريس، وقيادة المشاغل التربوية، واساليب التدريس الحديثة . (الشلعوط، ٢٠٠٦) .

وامام هذه الثورة التقنية وما حدث في عملية التعلم من تغيررات جذرية وباعتبار أن كل تطور أساسه الرئيسي عملية التعلم، أولت دول العالم التفكيرمكانة هامة ويدلل على هذه المكانة ما للتفكير من اهمية فيما يخص تقدم المجتمعات وتطورها ورقيها، والثورات المعرفية والعلمية والتكنولوجية .

وإدراكاً من وزارة التربية والتعليم نحو الاتجاهات التربوية وسعياً للتطوير المعرفي والتقني مع إثرائه بالخصوصة المتميزة لسياسته ممثلة في مركز التطوير التربوي فقد تبنت مشروع برنامج المدارس السعودية الرائدة . وفكرة المشروع نابعة من عدد من التجارب العالمية ، وياتي في مقدمة هذه التجارب التجربة الاسترالية (الحسن،٢٠٠٤)

إن المدارس الرائدة هي عبارة عن مؤسسات تهدف إلى تكوين نموذج مطور لمدرسة المستقبل مرن قابل للتكيف والتطبيق، يشمل البناء النظري والأدوات اللازمة التي تكون حقيبة متكاملة جاهزة للتطبيق والتعميم .(إدارة التربية والتعليم،٢٠٠٧)

وانطلاقاً من أهمية التفكير وتنميته وحيويته وضرورته للحياة، باعتباره من أرقى أنواع النشاط الإنساني الذي تسعى إلى تطويره وتحسينه جميع المؤسسات التربوية منها والصناعية، لما له من أهمية في تقدمها واستمرارها، تكون أهمية التعليم والتدريب على تنميته .

والمتتبع للإبحاث التي تحدثت عن التقنيات التعليمية وأهميتها في تنمية التفكير يجد أن جميعها تقريباً كانت إيجابية في هذا الجانب ولكن الملاحظ أن هذه الدراسات ركزت وبشكل كبير على فئة الطلاب وذلك عن طريق الإبحاث التي أجريت عليهم وأغفلت جانباً مهما وهو المعلم فلا نجد ابحاث و دراسات تطرقت عن هذا الموضوع وتوجهات المعلمين نحوه .

مشكلة الدراسة

يعتبر العصر الذي نعيشه الآن عصر التدفق المعرفي فهو يتميز بالمتغيرات المتسارعة والمتلاحقة نتيجة للتطور التقني والمعلوماتي في كافة مجالاته ، مماجعل هناك حاجة ماسة للأنتقال بالتعليم من مرحلة التلقين التي تعتمد على الحفظ واسترجاع المعلومات إلى مرحلة تنمية مهارات التفكير لصنع أفراد قادرين على مواكبة حصيلة هذا التطور الهائل وما ينطوي عليه من متغيرات مستقبلية يتعذر التنبوء بها ، ومواقف تتطلب الفهم ، والتفسير ، والتحليل ، والتعليل وصولاً إلى استنتاجات سليمة (العتيبي،٢٠٠١)

من هنا تعاظمت الإنجازات في التربية والتعليم ، مدخلات وعمليات ومخرجات ، وكان للتطورات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات آثارها العظيمة والكبيرة على المؤسسات التربوية وانشطتها ومواردها لأن هذه المؤسسات هي المعنية بإعداد الإنسان(فرسوني،٢٠٠١)

إن العالم اليوم بأسره يبحث عن المخترعين في كافة المجالات ، مستخدماً كل ما يساهم في تنمية تفكيرهم ومسهلاً لهم سبل الوصول إلى الأهداف المنشودة ، ولاشك أن للمعلم أهمية كبرى في هذا الجانب وذلك من خلال اكتشافه لطلبته الموهوبين والمساهمة في تنمية التفكير لديهم مستخدماً بذلك كافة الوسائل الممكنة .

و خلال عمل الباحث مدرساً في إحدى مدارس المدينة المنورة وزيارته لبعضها وجد تفاوتاً في توجهات المعلمين حول أهمية التقنيات التعليمية في تنمية التفكير لدى طلبتهم حيث أن بعض المعلمين يرى أن للتقنيات التعليمية أهمية في تنمية التفكير لدى الطلبة والبعض الآخر لا يرى ذلك وبالتالي لاحظ الباحث اختلاف في توجهاتهم وبعد رجوع الباحث للدراسات والأبحاث التي تناولت مجال التقنيات التعليمية وأهميتها في تنمية التفكير لدى الطلبة وجد أن جميع الدراسات التي أجريت في هذا الجانب كانت على عينة الطلاب بمختلف التخصصات ولم يجد الباحث أي دراسة عربية تناولت هذا الموضوع من جانب المعلمين إضافة إلى أن الباحث عاد للدراسات الأجنبية ووجد ندرة للدراسات في هذا الموضوع. وبما أن الدراسات جميعها استهدفت فئة المتعلمين وكانت نتائجها تشير إلى أهمية التقنيات التعليمية والدور البارز و الكبير لها في تنمية التفكير.

رأى الباحث أهمية إجراء دراسة تتناول هذا الموضوع من جانب المعلمين لما للمعلم من دور هام في العملية التعليمية وباعتباره أحد أركانها الرئيسية، وباعتبار أن قناعات المعلم مهمة حيث أن انطباعه الإيجابي نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير يسهم منه باستغلالها وتوظفيها بشكل كامل للاستفادة منها في العملية التعليمية. لذا جاءت هذه الدراسة للكشف توجهات معلمي المدارس الرائدة في منطقة المدينة المنورة نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم .

أسئلة الدراسة

١- ما هي توجهات المعلمين في المدارس الرائدة بمنطقة المدينة المنورة نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم ؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في توجهات المعلمين في المدارس الرائدة بمنطقة المدينة المنورة نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

أ – هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) من وجهة نظر المعلمين في المدارس الرائدة بمنطقة المدينة المنورة حول دور تقنيات التعليم في تنمية التفكير الإبداعي تعزى لمتغير التخصص؟

ب- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في توجهات المعلمين في المدارس الرائدة بمنطقة المدينة المنورة نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم تعزى لمتغير الخبرة في مجال التدريس؟

ج- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في توجهات المعلمين في المدارس الرائدة بمنطقة المدينة المنورة نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟

أهمية الدراسة

يمكن تلخيص أهمية الدراسة من حيث :

- قلة الدراسات التي أجريت في المملكة العربية السعودية علـــى المـــدارس الرائدة عن توجهات المعلمين نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكيـــر لدى طلبتهم ، إذا تعد هذه الدراسة الأولى – على حد علم الباحث – التـــي تتناول معلمي المدارس الرائدة .
- أن الدراسات التي تناولت موضوع تنمية التفكير ركزت وبشكل كبير على جانب الطلاب وندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضـــوع مـــن جانـــب المعلمين
- تحفيز وتشجيع المعلمين في المدارس الرائدة بأهمية الاستفادة من التقنيـــات التعليمية في تنمية التفكير لدى طلبتهم
- محاولة الكشف عن توجهات المعلمين في المدارس الرائـــدة نحـــو أهميـــة تقنيات التعليم في تنمية التفكير لد الطلبة مما يتيح للمـــسئولين فـــي وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية تقييم تجربة برنامج المدارس الرائدة باعتبار أن من أهم أهدافها تنمية التفكير

حدود الدراسة:

- الحدود الزمانية : تم إجـــراء الدراســـة فـــي العـــام الدراســـي ٢٠١٠/٢٠١١
- الحدود المكانية : تم تطبيق الدراسة على المدارس الرائـــدة فـــي منطقة المدينة المنورة
- الحدود البشرية : تقتصر هذه الدراسة علـــى معلمـــي المـــدارس الرائدة (الذكور) فقط.

التعريفات الإجرائية:

التوجهات: ويقصد بها معتقدات واتجاهات المعلمين نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفطير لدى طلبتهم وسوف تقاس بادأة الدراسة

تقنيات التعليم: كل ما يستخدمه المعلم والطالب من أجهزة وأدوات والآلات ومــواد لتــسهيل عملية التعليم والتعلم.

التفكير: مجموعة من القدرات والإمكانيات لدى الطلبة المتمثلة في القدرة على حل المشكلات والاستنباط والاستقراء والمقارنة والتقييم.

المدارس الرائدة : مدارس حكومية تابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية تم تجهيزها بكل الإمكانات التكنولوجية واعتباراها بيئة مناسبة لتطبيق تلك البرامج .

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

تناول الباحث في هذا الفصل أدبيات الدراسة وشملت الحديث عن التقنيات التعليمية من حيث المفهوم والأهمية والتقنيات التعليمية في القرآن والسنة، ونماذج من التقنيات التعليمية في التدريس الصفي، وفوائد استخدامها. والتفكير ومفهومه وأهميته وعلاقة التقنيات التعليمية بالتفكير. وبعد ذلك يستعرض الباحث مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة, مع التعليق عليها موضحاً استفادة الدراسة الحالية منها والإضافة التي تقدمها هذه الدراسة.

أولاً: الأدب النظري

شهد القرن العشرين ثورة علمية ومعرفية هائلة لم يسبق لها نظير، شملت مختلف ميادين العلوم الإنسانية والطبيعية والتطبيقية، وشهد مولد ميادين علمية جديدة لم تكن معروفة من قبل، ولم تكن التربية بمنأى عن هذا التطور، بل كانت من أكثر الميادين تأثراً وتأثيراً به، إذ ظهرت العديد من النظريات والاتجاهات التربوية التي سعت إلى استيعاب الحجم الهائل من العلوم، والحفاظ على التراث الإنساني من خلال نقله للأجيال المتتالية لتطويره من ناحية ووضعه موضع التطبيق من ناحية أخرى (شمى واسماعيل، ٢٠٠٨).

وتؤكد شحادة (٢٠٠٩) أن عملية استخدام التقنيات التعليمية ليست وليدة هذا العصر، وإنما هي قديمة قدم عملية التعلم والتعليم عند الإنسان، ولكنها تعرضت للتطوير والتعديل، لتتناسب مع تطور عمليات التعليم والتعلم التي مرت بها الإنسانية، فقبل نشوء الكتابة، قام الإنسان بتسجيل أفكاره وتصوير حياته في أماكن متعددة من البيئة التي يعيش فيها وعبّر عن ذلك برسم بعض الحيوانات التي كانت تعيش معه، فكانت البيئة بكل عناصرها ومكوناتها مدرسة الإنسان، وكانت المشاهدة والتقليد والتجريب هي الأدوات والوسائل الأساسية التي اعتمد عليها الإنسان في تعلمه.

ويشير الطوبجي (١٩٨٧، ص ٢١) إلى قدم استخدام الوسائل التعليمية، ودليل ذلك وجود الصور والرسومات التوضيحية والخرائط مع الإنسان منذ آلاف السنين، والعثور عليها في كثير من الحضارات القديمة وما هو موجود في معابدقدماء المصريين ومقابرهم، فقد زُينت جدران هذه المعابد والقبور بالصور والرسومات التي تصور الحياة في ذلك القوت من تاريخ

الإنسان، وتشرح المناسك والطقوس الدينية والعادات القديمة والتقاليد الممارسة عندهم. وتسجل معتقداتهم وإنجازاتهم . ولقد شهدت السنوات الأخيرة ازدياداً ملحوظا بالاهتمام بدور التكنولوجيا في العمليّة التعليمية، كما شهدت جدلاً كبيراً بين المهتمين بأمور التعليم في المحافل والمؤسسات التربوية حول أهمية التكنولوجيا، وأنواعها وفائدة الاستعانة بها، وأنجع الأساليب للإفادة منها في تطوير التعليم ومعالجة مشكلاته، ورفع مستوى أداء المعلم والطالب واستخدامها في التنمية البشرية بوجه عام، ودورها في مواجهة تحديات العصر باعتبار التعليم ركيزة بناء الأمة والارتقاء بالشعوب وتحقيق الرفاهية والسعادة للفرد والمجتمع (الطوبجي، ٢٠٠٢).

ولم تألُ المؤسسة التعليمية جهداً في إدخال التطورات المختلفة والتقنيات الحديثة إلى أجندة مؤسساتها، لتواكب التطورات المتسارعة في التكنولوجيا أولاً والتي أصابت بلمساتها كل أرجاء الحياة في العالم، وللإفادة مما تحويه تلك التقنيات بين طياتها ثانياً، وللحصول على كوادر بشرية مدربة علمياً وعملياً ثالثاً، فكان استخدام أجهزة الحواسيب وأشرطة الفيديو وكاميرات التصوير والعديد من الوسائل التقنية التي ساهمت في تطوير طرائق التدريس والإلقاء، وعملت على رفد العملية التربوية بما يلزمها للسير قدماً نحو النوعية المرجوة من مخرجات العملية التربوية، ولمساعدة الفرد في تنمية طاقاته الفكرية وقدراته الإنتاجية واكتساب الخبرات العلمية والمهارات العملية التي تلعب دوراً في تحسين أداء الفرد الفكري والعملي على حدٍ سواء، وتساهم في الاحتفاظ بالقدر الأكبر من المخزون المعلوماتي وبالتالي تأهيله لمواجهة مشكلات المستقبل بكل متغيراته مقروناً بتوفير الوقت والجهد لذلك (الغزو، ٢٠٠٩).

إن الحديث عن التقنيات التعلمية الحديثة والتطور الهائل في المعلوماتية يقودنا إلى مشكلة تعاني منها المؤسسة التربوية ألا وهي الربط بين الوسائل والغايات ومفاهيم كل منهما، فلا يكفي أن تؤهل المعلم ليصبح قادراً على القيام بمهمة التعليم دون أن تؤهله لمعرفة من ندرّس (طبيعة المتعلم) ولماذا ندرّس (طبيعة الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها) وماذا ندرّس (طبيعة محتوى المادة المعلمة) وكيف ندرّس (الطرائق الأساليب والوسائل التدريسية المستخدمة)، حيث يجب النظر في هذه الأركان كوحدة واحدة لا تتجزأ، حتى نضمن أن العملية التدريسية تستند في تحقيق أهدافها إلى فلسفة تربوية واضحة، وبالتالي مساعدة الطالب لكشف العلاقات التي تربط بين الأشياء المتجانسة، وأن يتوصل إلى اكتشافات خاصة يتمكن

من الوصول إليها بنفسه مستعيناً بالإرشاد المقدم إليه، ولا يبقى متكلاً على الاستنتاجات التي يقدمها له معلمه أو تلك التي قررها الكتاب الذي بين يديه، مما يعود عليه بالنفع بأن يشغل تفكيره ويجهد ذهنه للتوصل إلى الدليل واستقراء التعميمات، وبذا يواجه الطالب مسائل الحياة بروح عملية وعلمية على حدٍ سواء (خليل، ٢٠٠٥).

ونتيجة للتطورات والتحولات التي حدثت في جميع جوانب الحياة، أصبح من الضروري تغيير دور المعلم، وتطويره على نحو يحقق أهداف التربية، فلم يعد المعلم مجرد ناقل للمعرفة، بل أصبح له دور جديد ومسؤوليات فرضتها عليه عملية التغيير، وقد عكفت المؤسسات التربوية على إعداد المعلم وتدريبه على فهم تغيرات العصر، والتكيف مع الدور الجديد المنوط به، إذ يُعد المعلم مرشداً وموجهاً، ومصمماً لعملية التعليم ومهندساً للبيئة الصفية، وهو ليس المصدر الوحيد للمعلومة ويعي وعياً كاملاً طبيعة التطور، ويدرك التجديدات التي تحدث نتيجة التفجر المعرفي، فهو متابع للتطورات التكنولوجية الحديثة وراغب في تطوير نفسه من خلالها، ومدرك لوجود مصادر معلومات تقنية أخرى إلى جانبه أو إلى جانب الكتاب المقرر، كالحاسوب والفيديو والتلفاز ومختلف التقنيات الحديثة ومتقن للتعامل معها (عثمان، ٢٠١٠).

فإعداد المعلم الإعداد المهني والمعرفي بما يتناسب مع متطلبات هذا العصر الذي يشهد تغيراً نوعياً وتطوراً جوهرياً في شتى المجالات، يرجع إلى الازدهار التقني الشامل، حتى أن التقنية أصبحت وكأنها روح العصر، مما حدا بالمؤسسات أن تتبنى هذه التقنيات الحديثة بكافة أنماطها وأشكالها والاعتماد عليها في معظم شؤونها، فصارت ضرورة مُلّحة لا يمكن الاستغناء عنها، وبناءً على ذلك سايرت المؤسسات التعليمية روح العصر ووظفت التقنيات الحديثة لخدمة المواقف التعلُّمية التعليمية، فازدادت أهمية الوسائل التعليمية في مضمار التعليم في أثر هذا التطور التكنولوجي الذي يشهده العالم في الفترة الأخيرة (الدريج، ٢٠٠٤).

ويعلق كثيرٌ من المشتغلين في مجال التقنيات التعليمية آمالاً واسعة على الدور الذي يمكن أن تؤديه تلك التقنيات في العملية التعليمية، حيث يؤكد بعضهم على أهمية هذا الدور مشيرين إلى أن التقنيات التعليمية بمفهومها الحديث من أجهزة وأدوات، واستراتيجيات تعليمية، وتقييم، وتغذية راجعة دائمة، ودور جديد للمعلم، ومشاركة فعالة للمتعلمين تدخل في جميع المجالات التربوية، مما يؤدي إلى تطوير تربوي فعال، وزيادة في مردود العملية التربوية، وعلى هذا فإن مسألة الوعي بماهية تقنيات التعليم وإدراك أهمية استخدامها على أرض الواقع مسألة ذات أهمية بالغة لما لها من تأثير في تطوير الواقع التربوي، فالوعي بمفهوم التقنيات التعليمية

خطوة أساسية لازمة لإدراك أهمية استخدامها في المجال التربوي وتبنيها في الميدان، وعلى الرغم من أن موضوع الوعي بمفهوم التقنيات يشكل نقطة الانطلاق أو البداية في أي توظيف تربوي أو استخدام عملي لها في الميدان، إلا أن عنصر الوعي وحده غير كاف لتفسير أسباب التقليل من استخدامها (حمدي، ٢٠٠١).

مفهوم التقنيات التعليمية لغة:

تتكون كلمة تقنيات التعليم من: تقنية (Technology)، التعليم (Instruction). ويتكون مصطلح تقنية (Technology) من مقطعين (Techno-Logy) بمعنى التفكير المنطقي أو المهارة في فن التدريس، حيث يعني المقطع الأول فن أو مهارة، أما المقطع الثاني معناه (دراسة أو علم)، ويكون تعريف التقنية (Technology): أنها علم التطبيق المنظم للمعرفة" (لال والجندي، ٢٠٠٥، ١٤). أما التعليم (Instruction) لغة بمعنى التدريس، وهو مجموعة الاستراتيجيات والأساليب التي يتم من خلالها تنمية المعلومات والمهارات والاتجاهات عند الفرد أو مجموعة من الأفراد، سواء أكان ذلك بشكل مقصود أو غير مقصود، بوساطة الفرد نفسه أو غيره (السيد، ٢٠٠٢).

مفهوم التقنيات التعليمية اصطلاحاً:

اهتم كثير من المختصين التربويين بتعريف تقنيات التعليم سواء في الدول الأجنبية أو العربية ومن بين هذه التعريفات تذكر: تُعرف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) تقنيات التعليم بأنها: عملية منهجية مُنظمة في تصميم عملية التعلم والتعليم، وتنفيذه وتقويمه في ضوء أهداف محددة تقوم أساساً على نتائج الأبحاث في مجالات المعرفة المختلفة وتستخدم كافة الإمكانيات البشرية وغير البشرية للوصول لتعلُم أعلى فاعلية وكفاية" (القلا، ٢٠٠٥).

التعريفات التي وردت عن جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا:

جاء التعريف الأول عام (١٩٧٢) كما يلي: إنها مجال يعمل على تيسير التعليم الإنساني من خلال تحديد مصادر التعليم وتطويرها وتنظيمها واستخدامها وإدارتها، ويشيد (دونالدايلي) بهذا التعريف: لأنه يستخدم لفظ (تيسير) بدل من (تحكم)، ويختلف هذا التعريف عن التعريفات الأخرى لتكنولوجيا التعليم حيث حلت الأفكار المتعلقة بتيسير التعلم الإنساني محل الأفكار

المتعلقة بالتحكم والأهداف المحددة، ولكن تكررت العديد من الأدوار التي وردت في تعريفات سابقة مثل (التطوير–التنظيم–الإدارة–الاستخدام) (زيتون، ٢٠٠٤، ٢٢). "ثم كان التعريف الثاني عام (١٩٧٧) الذي وسع مجال تقنيات التعليم مشيراً على أنها: عملية معقدة ومداخلة تتضمن الناس والإجراءات، والأفكار، والأدوات، والتنظيم، من أجل تحليل المشكلات وتصميم وتنفيذ وتقويم وإدارة حلول هذه المشكلات المتعلقة بجميع أوجه التعلم الإنساني (سيليز وريتشي، ١٩٩٨، ٥٤). على أن جاء تعريف الجمعية ذاتها عام (١٩٩٤): بعد سبعة عشر عاماً من تعريف (١٩٧٧) وضع تعريف جديد حظي باتفاق عام، حتى إن (باردل وروبرت) قال عنه: إنه سيكون حجر الزاوية في كل الأبحاث والمناقشات في هذا المجال، وينص التعريف على أن تقنيات التعليم هي: النظرية والتطبيق في تصميم العمليات والمصادر، وتطويرها، واستخدامها، وإدارتها، وتقويمها من أجل التعليم (زيتون، ٢٠٠٤، ٢٨).

وفي العام (٢٠٠٨) جاء تعريف الجمعية لتكنولوجيا التعلم بأنها : دراسة لتسهيل ممارسة التعلم وتحسين الآداء من خلال تطوير الآداء عن طريق استخدام العمليات التكنولوجية (Richey،2008)

وعرفها الحسيني (٢٠٠٣، ٦) أنها "عملية ذات نظام وثيق بتصميم المواد التعليمية التعلميّة، وتخطيطها وتنفيذها وتقويمها في ضوء أهداف سلوكية محددة للإفادة من نتائج البحوث في جوانب المعرفة المختلفة واضعة الإمكانات البشرية كافة وغير البشرية للوصول إلى تعلم ذي معنى".

وعرّفها بني هاني (٢٠١٠، ١٩) بأنها "جميع الخبرات، والمواد، والأدوات التي يستخدمها المعلم لنقل المعلومات إلى ذهن التلميذ سواء داخل الفصل، أو خارجه بهدف تحسين الموقف التعليمي الذي يُعد الطالب المحور الأساسي فيه دون الاعتماد الكلي على الألفاظ والكلمات التي يصعب فهمها على التلاميذ.

أما روبرت ومايكل وجيمس (Heinich, Molenda, & Russell, 2000, p6) فقد عرّفوها بأنها "أي شيء يحمل المعلومات بين المصدر والمستقبل بهدف نقل وتسهيل وتوضيح هذه المعلومات". وتعرّف العماوي (٢٠٠٣، ١٠) تقنيات التعليم بأنها " المواد والأجهزة التعليمية التي تستخدم من قبل المعلمين والطلبة في الموقف التعليمي لتسهيل العملية التعليميّة.

وهناك من الباحثين من عد التقنيات التعليمية تكنولوجيا التعلم دون أن يحددوا الفواصل ما بين التقنيات التعليمية وتكنولوجيا التعليم فقد عرفتها الغزو (٢٠٠٩، ١٠) أنها "عملية منهجية

منظمة في تصميم عملية التعليم والتعلم وتنفيذها وتقويمها في ضوء أهداف محددة، وتقوم أساساً على نتائج البحوث في مجالات المعرفة المختلفة.

وتعرف حمدي (٢٠٠١، ٣٢) تقنيات التعلم على أنها "منهج في تخطيط وإعداد وتطوير وتنفيذ وتقويم كامل العملية التعليمية من مختلف جوانبها الإنسانية والنفسية والمعرفية والاجتماعية، ومن خلال وسائل تقنية متطورة تعمل جميعها وبشكل منسجم مع العناصر البشرية لتحقيق أهداف التعلم". ويرى الباحث أن هذين التعريفين هما أقرب إلى مفهوم تكنولوجيا التعليم منه إلى تقنيات التعليم.

وبما أن التكنولوجيا التعليمية نظم التعلم والتعليم ، فأنها تشمل أيضاً الأنظمة الأخرى المستخدمة في عملية تطوير القدرات البشرية ، وتكنولوجيا التعليم تشتمل على البرمجيات ، والأجهزة فضلاً عن تطبيقات الانترنت والأنشطة ، ولكن ليس على سبيل الحصر حيث لا يزال هناك جدل حول ما تعنى هذه المصطلحات (Lowenthal& Wilson،٢٠١٠)

وبعد استقراء التعريفات السابقة فإنّ الباحث يرى بأنّ التقنيات التعليمية هي:

١. الأجهزة والوسائل التي يستخدمها المعلم لتوضيح وتوصيل المادة التعليمية للطلبة، سواء أكانت سمعية أم بصرية، أم سمعية بصرية أم غيرها.

٢. إن جميع التعريفات اتفقت: بأن تقنيات التعليم ليست فقط منتجات أي إنها ليست مجرد استخدام الأجهزة والمواد التعليمية الحديثة.

٣. إن تقنيات التعليم تتكون من مجموعة من العناصر وهذه العناصر هي الإنسان والأجهزة والمواد التعليمية والأفكار والطرائق والأساليب.

٤. إنها مجالات موجهة نحو تحقيق أهداف معينة وهي التصميم والتطوير والاستخدام والإدارة والتقويم التي تتفاعل وتتكامل مع بعضها.

أهمية التقنيات التعليمية:

إن دمج خبرات المعلم نفسه مع قواعد وشروط اختيار وسائل الاتصال التعليمية يساعد على انتقاء وسيلة اتصال معيّنة دون غيرها من وسائل الاتصال لأنها تحقق له أهداف الدرس. وأكد فلاته (٢٠٠١) أن استخدام التقنيات التعليمية يزيد من كفاءة الموقف التعليمي، كونه يوفر ظروف بيئية أكثر ملاءمة للطلبة على اختلاف مستوياتهم العقلية والعمرية ومراحل تعليمهم، كما أن فلسفة التعليم تقوم على أساس يؤكد على تكامل التقنية مع المنهج الدراسي، وأن

الاستخدام الأمثل لها بوساطة المعلم الكفء يساعد على أداء عمله بكفاءة عالية وجودة فائقة، حيث يمكن للمعلم الذي يستخدم وسيلة تعليمية سمعية أو بصرية أن يوفر (٥٠%) من وقت الحصة مع إمكانية الحصول على مستوى تعليمي أفضل، كما أن استخدام تقنيات التعليم سوف يساعد المعلم على أن يطور من مستواه العلمي خاصة عندما يستفيد من البرامج المتاحة، وتقنيات التعليم قادرة على تقديم المادة التعليمية بأسلوب مشوق أو تستطيع أن تخلق جواً من التفاعل والعمل الجماعي داخل الفصل وخارجه ولذلك فإن بوسع تقنيات التعليم أن تتيح الفرصة أمام الطالب لكي يتعلم وينمي مواهبه وحصيلته وفقاً لقدراته. ويرى السيد (١٩٩٩)، أن استخدام التقنيات التعليمية يؤدي إلى ما يلي:

- توفير خبرات متنوعة ومحسوسة للطلبة وتجسيد الأفكار التجريدية وغير المحسوسة.
- إثارة هوايات الطلبة وتجديد نشاطهم واستثارة اهتمامهم، وتشويقهم نحو موضوع الدرس.
- مراعاة الفروق الفردية وتوفير فرص التعلم الذاتي الفردي.
- خفض المشكلات الانضباطية والتقليل من حدتها.
- الحد من التسرب وانخفاض معدل غياب الطلبة.
- تسريع التعليم وتثبيته بصورة أفضل.

ولا يمكننا مطلقاً اعتبار التقنيات التعليمية بديلاً عن المعلم، كما أنها ليست غاية تُقصد، بل هي أدواتٌ يتوصل من خلالها المعلم إلى تحقيق الهدف التعليمي، وقد أكد كثير من التربويين على أن التقنيات تساعد في تحسين عملية التعليم والتعلّم في جميع المراحل، ويعتبر التربويون المعلم الفعّال والكتاب الجيد والتقنية التعليمية الجيدة من أهم عناصر العملية التعليمية الجيدة، وتكمن أهميتها في تأثيرها على المعلم والمتعلم والمنهاج (عقل، ٢٠٠٠).

وتزداد أهمية التقنيات التعليمية في العملية التربوية، في هذا العصر الذي يشهد نمواً هائلاً للمعارف والحقائق العلمية كمّا ونوعاً، من خلال التطور السريع للتكنولوجيا بشكل عام والتقنيات التربوية بشكل خاص، ولقد تمكّن الإنسان بذكائه من صياغة هذه الحقائق على شكل رموز وصيغ وقوانين مختزلة يصعب على الطالب فهمها واستيعابها وإدراك مدلولاتها، إلا إذا تم تبسيط هذه الحقائق والمعارف، وعرضها بوساطة وسائل وتقنيات تمكن المعلم من نقل هذه المعارف للمتعلمين، في حين عجزت الوسائل التقليدية التي تعتمد اللفظية والمعاني المجردة، عن نقل هذا التراث العلمي الهائل (عيسى وعبدالكريم،٢٠٠٧).

وقد أكد النوايسة (٢٠٠٧) الدور المهم للتقنيات التعليمية في تحقيق الأهداف التربوية، وذلك من خلال استخدامها في المدارس، وحين يُعرضُ الدرس على شكل فيلم أو شريط صوتي أو فيديو أو أية تقنية تعليمية، تثبُتُ معانيه لدى المتعلمين، وتعمل بعض التقنيات التعليمية على تحديد الدرس وتسمح بإظهار العلاقة في تحديد سلوكات المتعلم.

ومن جانب آخر، فإن استخدام التقنيات التعليمية يزيد من إنتاجية الطلبة والهيئات التدريسية، بحيث تتاح لهم الفرصة للقيام بعمل منتج من خلال فترة زمنية محدودة، كما وأن استخدام التقنيات يمكن أن يسهم في تطوير العملية التربوية ورفع كفاءتها فبعض جوانبها يساعد في عمليات عرض المادة التعليمية وإعطائها مزيداً من الدقة والتوضيح في حين يعمل البعض الآخر على تحقيق التفاعل بين أجزاء التعلم (علي، ٢٠٠٥).

ويؤكد الكثير من التربويين على فكرة مفادها أن اعتماد تقنيات التعليم في الميدان يؤدي إلى جعل التدريس علماً له أسسه ومرتكزاته إلى جانب كونه فناً كما يساعد على تحديث التربية وتحسين نواتج التعليم (Knirk & Gustafson, 2008).

يمكن القول إن التقنيات التعليمية إذا ما أحسن استغلالها على الوجه الصحيح يمكن أن تلعب دوراً فاعلاً في تطوير العملية التعليمية التعلمية بشكل أفضل، كذلك فإن قيمة التقنيات التعليمية تتوقف على مدى تأثيرها في النظام التربوي الحالي، والمساعدة على حل المشكلات التربوية المعاصرة لزيادة فعاليته في مساعدة الطلبة على تحصيل المعرفة والمهارات الضرورية لإكمال نموهم بشكل دقيق وعميق وسريع، وكذلك يتوقف استعمال التقنيات التعليمية كما هو الحال بالنسبة لأي تقنية أخرى على صحة النظرة إليها التي تخلو من الغموض والخطأ، وإدراك ما تنطوي عليه من إمكانات كافية يمكن استغلالها وفي الوقت نفسه إدراك الحدود التي يمكن أن تصل إليها في فتح الآفاق في تطوير العملية التربوية وفي تطوير النظام التربوي (الشمري، ٢٠٠٥).

التقنيات التعليمية في القرآن والسنة

اهتمت التربية الإسلامية اهتماماً كبيرا بالوسائل التعليمية، ونجد هذا واضحاً في القرآن الكريم والسنة النبوية، فقد استخدم القرآن الكريم العديد من الوسائل، منها الصور المحسوسة التي تساعد على فهم المعاني المجردة، من ذلك قوله تعالى﴿ ٱللَّهُ نُورُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۚ مَثَلُ نُورِهِۦ كَمِشْكَوٰةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ ۖ ٱلْمِصْبَاحُ فِى زُجَاجَةٍ ۖ ٱلزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّىٌّ يُوقَدُ مِن

شَجَرَةٍ مُّبَٰرَكَةٍ زَيْتُونَةٍ لَّا شَرْقِيَّةٍ وَلَا غَرْبِيَّةٍ يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيٓءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ نُّورٌ عَلَىٰ نُورٍ يَهْدِى ٱللَّهُ لِنُورِهِۦ مَن يَشَآءُ وَيَضْرِبُ ٱللَّهُ ٱلْأَمْثَٰلَ لِلنَّاسِ وَٱللَّهُ بِكُلِّ شَىْءٍ عَلِيمٌ ﴿٣٥﴾ (النور: ٣٥). كما دعا القرآن الكريم في مواضع كثيرة إلى التأمل والنظر في الكون ومظاهره، للوصول من ذلك إلى الإيمان بالله تعالى، ومن ذلك قوله تعالى: أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ﴿١٧﴾ وَإِلَى ٱلسَّمَآءِ كَيْفَ رُفِعَتْ ﴿١٨﴾ وَإِلَى ٱلْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ ﴿١٩﴾ وَإِلَى ٱلْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ ﴿٢٠﴾ (الغاشية: ١٧-٢٠).

واستخدم القرآن الكريم أيضاً الإيضاح العملي من خلال آيات بيانات لشرح بعض المواقف التعليمية وتوضيحها للسائل، منها ما كان وقتياً ومنها ما كان مستمراً، فقصة قابيل عندما قتل أخاه هابيل ثم وقف حائراً أمام جثته لا يدري ماذا يفعل بها لأنها كانت أول حادثة قتل في البشرية حتى بعث الله غراباً أراه ذلك عملياً كيف يواري سوءه أخيه، وقصة موسى عليه السلام عندما طلب رؤية رب العالمين فأراه الله بياناً عملياً، وهو عدم استقرار الجبل في مكانة واستحالة رؤية الله في الدنيا. وقصة خليل الله إبراهيم عندما أراد أن يرى كيف يحي الله الموتى، قال تعالى وَإِذْ قَالَ إِبْرَٰهِـۧمُ رَبِّ أَرِنِى كَيْفَ تُحْىِ ٱلْمَوْتَىٰ قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِن قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِى قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ ٱلطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ ٱجْعَلْ عَلَىٰ كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ٱدْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا وَٱعْلَمْ أَنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴿٢٦٠﴾ (البقرة، ٢٦٠) (عطار وكنسارة، ٢٠٠٥).

والرسول صلى الله عليه وسلم كثيراً ما كان يحث أصحابه على استخدام حاستي السمع والبصر، لإدراكه مدى أهميتها ودروها في اكتساب المعرفة وتثبيتها وتعميقها في نفس المتعلم (الأحمد، ١٩٩٢)، وقد استخدم صلى الله عليه وسلم لتعليم أصحابه كل الوسائل والأساليب التي عرضها القرآن الكريم، كما حاول استخدام الأدوات والوسائل المتاحة في البيئة من أجل تعميق المعاني والمعارف منها الإشارة باليد، والإشارة باليدين معاً، والتشبيك بين الأصابع، والإشارة إلى الوجه والكفين، والإشارة إلى الفم، والإشارة إلى السمع والبصر، والإشارة إلى

الصدر، والإشارة إلى الحلق، والإشارة إلى اللسان، واستخدام الحصى والعصا، والرسم على الأرض، والتوضيحات العلمية، واستخدام المجسمات واستخدام الأشياء الحقيقية (البشاري، ٢٠٠٠).

واستخدام النبي صلى الله عليه وسلم أيضاً الرسوم التوضيحية على هيئة خطوط لتوضيح طريق الخير وطرق الشر، روى الإمام أحمد في مسنده، عن جابر بن عبد الله رضى الله عنه قال: كنا جلوساً عند النبي صلى الله عليه وسلم، فخط خطاً هكذا أمامه، فقال هذا سبيل الله عز وجل، وخطين عن يمينه، وخطين عن شماله قال: هذه سبيل الشيطان ثم وضع يده في الخط الأوسط ثم تلا هذه الآية. قال تعالى: وَأَنَّ هَٰذَا صِرَٰطِى مُسْتَقِيمًا فَٱتَّبِعُوهُ ۖ وَلَا تَتَّبِعُوا۟ ٱلسُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِۦ ۚ ذَٰلِكُمْ وَصَّىٰكُم بِهِۦ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴿١٥٣﴾ (الانعام، ١٥٣).

واستخدم الرسول صلى الله عليه وسلم أيضاً العروض العملية لكيفية الوضوء والصلاة والتيمم حيث قام بها النبي صلى الله عليه وسلم أمام أصحابه عملياً.

أما مناسك الحج فقد أخرج مسلم في صحيحة عن الزبير رضى الله عنه أنه سمع جابراً يقول (رأيت رسول الله صلى الله عليه وسلم، يرمي على راحلته يوم النحر ويقول: "لتأخذوا مناسككم، فإني لا أدري لعلي لا أحج بعد حجتي هذه). (ابن حنبل، السنة، د.ت. ج ٢، كتاب الحج، باب استحباب رمي جمرة العقبة يوم النحر راكباً، ٦٠٨).

استخدامات تقنيات التعليم في التدريس:

من الجديد بالذكر أن العديد من الدراسات، والبحوث التربوية المتخصصة في مجال تقنيات التعليم، وتقنيات التربية، لم تفرق بين المصطلحين، واستخدمتها بالمعنى نفسه، إلا أنه من الملاحظ ظهور اتجاه متزايد للتمييز، بحيث يطلق مصطلح تقنيات التعليم على العمليات التي تتعلق بتصميم عملية التعليم والتعلم، وعلى استخدام الأجهزة والأدوات والمواد في التربية والتعليم.

في حين يستخدم مصطلح تقنيات التربية للدلالة على تنظيم النظام التربوي الذي يشمل جميع مكونات المنهج من حيث عمليات تحديد الأهداف، ومحتوى المنهج واختبار وتطبيق استراتيجيات وطرائقه وأساليب التعلم والتقنيات التعليمية، والأنشطة التعليمية، وأساليب، وأدوات التقييم (اسكندر وغزاوي، ٢٠٠٤)، وتعرفها مؤسسة التكنولوجيا والاتصالات التربوية كما أشار إليها الطوبجي (٢٠٠٢) بأنها مجال يهتم بتسهيل التعلم الإنساني من خلال الاستخدام

المنظم لمدى كامل من المصادر التعليمية وتوصيل هذه المصادر إلى المتعلمين وإدارة هذه العلميات جميعها والناس الذين ينجزونها، فتقنيات التعليم هي جزء من منظومة التقنيات التربوية، حيث تقدم تقنيات التعليم مدى واسعاً من الخبرات التربوية التي تعجز المحاضرة وحدها أن تقدمها، وتستخدمها لزيادة فاعلية التعليم وكفاءته بتقديم مادة متنوعة، وتعمق فهم الطالب لها، وجذب انتباهه وزيادة دافعيته واهتمامه.

وهناك العديد من الفوائد التي تقدمها التقنيات التعليمية للتدريس الصفي ويمكن إجمالها في الجوانب الآتية:

أولاً: تساعد على فهم المواضيع، وتبسيطها، وربط الأجزاء ببعضها والجزء بالكل، فلو استخدم معلم التربية الإسلامية مثلاً رسماً تخطيطياً لمواقع المناسك في الحج وشرحها من خلاله، لاتضحت المسافات بين مواقع هذه المناسك، وتعرف الطالب على مواقعها بالنسبة لبعضها بعضاً، وبالنسبة للكعبة المشرفة.

ثانياً: قدرتها على تعديل الاتجاهات والميول بشكل أسرع من الطريقة اللفظية، فالتعديل يحتاج إلى تأثيرات قوية

ثالثاً: تنقل الطالب إلى أجواء ليست في عالمه، وإلى مجتمعات لا يعيش فيها، وإلى تغيرات طبيعية لا يقدر على مشاهداتها بصورة مباشرة فتعمل على تقريب البعدين الزماني والمكاني.

رابعاً: توسع مجال الحواس وإمكانات الإفادة منها، فاستخدام المعلم للمسجل في الحصص الصفية، واستخدام السبورة يجعل الطالب يشرك أكثر من حاسة لاكتساب الخبرات.

نماذج من التقنيات التعليمية في التدريس الصفي

أكد عبود والعاني (٢٠٠٩) يمكن الإفادة من معظم الوسائل التعليمية في التدريس الصفي، وفيما يلي بعض الوسائل التعليمية وكيفية الإفادة منها في التدريس الصفي:

- **السبورة الذكية:** حيث أعطت التجارب الحديثة التي تم فيها استخدام السبورة البيضاء أو ما سمي السبورة الذكية أو التفاعلية أو الرقمية مؤشرات واضحة على نجاح هذه الوسيلة المبتكرة، تعد هذه التقنية نوعاً خاصاً من اللوحات أو السبورات البيضاء الحساسة التي يتم التعامل معها باللمس ويتم استخدامها لنقل ما يعرض على شاشة الحاسوب من تطبيقات متنوعة وتستخدم في الغرفة الصفية وفي الاجتماعات والمؤتمرات والندوات وورش العمل وفي التواصل من خلال الانترنت. وتسمح هذه التقنية للمعلم والطالب بحفظ الملفات المختلفة، النصية والصوتية والصورية وتنظيمها وطباعتها وارسال ما تم شرحه إلى الآخرين عن

طريق البريد الالكتروني في حالة عدم تمكنهم من الحضور إلـى الغرفـة الدراسـية بـنفس المكانأو الزمان.

– **التسجيلات الصوتية:** لبعض قصص التهذيب، والتي تتحدث عن حيـاة الـسلف الـصالح وأخلاقهم على سبيل المثال.

– **المسجل:** لتدريب الطلبة على القراءة والتلاوة الصحيحة، والاستماع إلـى تـلاوة القـرآن الكريم من مشاهير القرّاء

– **البطاقات:** لكتابة العبارات والآيات القرآنية، والأحاديث الشريفة.

– **الأفلام والرسوم المتحركة:** هناك فوائد عدة لاستخدام الرسوم المتحركة في عروض برمجية الوسائط المتعددة منها: مساعدة المتعلمين على تعلم الأشياء المجردة أو المعقدة أو الثابتة في الأصل أو التي يصعب تكرارها أو إجراؤها في الواقع. وتنويع المثيرات البصرية المتحركة في عروض برمجية الوسائط المتعددة وجذب انتباه المتعلمين من خلال تنوع أساليب العرض. وإثارة المتعلم وجذبه نحو محتوى العرض. وتنوع استخدام الرسوم المتحركة في عروض برمجية الوسائط المتعددة.

– **الوسائل التعليمية:** كعرض صور عن المواقف التعليمية المتنوعة.

– **أشرطة الفيديو:** لعرض الامثلة والمواقف التعليمية الدالة.

– **الخرائط والرسوم البيانية** توضح زكاة مختلف الأموال التي تجب فيها الزكاة على سـبيل المثال.

– **السبورة الطباشيرية:** وهي تحت متناول المعلم في كل لحظة، فيستعين بها فـي الـشرح، وعرض المواقف التعليمية.

– **الاقراص المدمجة:** لقد أكد العديد من التربويين على أن التدريس باستخدام البرمجيات ذات الوسائط المتعددة (قرص مدمج) يؤدي إلى التفاعل النشط الإيجابي والمتبـادل بـين المـتعلم والبرنامج التعليمي من خلال الممارسة والتدريب، والمحاكاة وحل المشكلات، وحرية التعامل مع المحتوى التعليمي.

فوائد استخدام التقنيات التعليمية:

أورد الصباغ (٢٠٠٤) العديد من إيجابيات وفوائد تقنيات التعليم يمكن إجمالها في الآتي:

- ترفع المستوى التحصيلي للمتعلمين.
- تكوين اتجاهات إيجابية نحو المواد المختلفة عند المعلم والمتعلم.

- تزيد من احتفاظ المتعلمين بالمعلومات وتستمر المادة التعليمية معهم مدة أطــول، وتثيــر اهتمامهم وتنمي لديهم الاستعداد للتعلم.
- تساعد المعلم على تنويع أساليب تدريسه لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- توصل خبرات المختصين إلى عدد كبير من المتعلمين.
- تؤدي إلى تقليل التكلفة دون التأثير على نوعية التعلم.
- تقلل الوقت الذي يحتاجه المعلم والمتعلّم لتحقيق الأهداف المرجوة.
- تجعل العملية التعليمية قائمة على أسس علمية لاعتمادها على نتائج البحوث الموثوقة في التعلم أو الإفادة من نتائجها.
- تحرّر المعلم من الدور التقليدي وتركز اهتمامه على تصميم كامــل للعمليــة التعليميــة وتنفيذها وتقويمها.

دور المعلم في التعليم باستخدام التقنيات التعليمية:

إن الدور الذي يضطلع به المعلم في التعليم بشكل عام دور هام للغاية لكونــه أحــد أركان العملية التعليمية، وهو مفتاح المعرفة والعلوم بالنسبة للطالب ، وبقدر مــا يملــك مــن الخبرات العلمية والتربوية، وأساليب التدريس الفعالة، يستطيع أن يخــرج طلابــاً متفــوقين ومبدعين، وفي التعليم القائم على استخدام التقنيات التعليمية تزداد أهمية المعلم ويعظــم دوره، وهذا بخلاف ما يظنه البعض من أن التعليم المعتمد على التكنولوجيا سيؤدي إلى الاستغناء عن المعلم (الراضي، ٢٠١٠).

وهناك عدة أدوار تقع على عاتق المعلم داخل الغرفة الصفية، ومن ضــمنها أعــداد الوسائل التعليمية، التي تساعدهم في إيصال المحتوى المعرفــي مثــل اســتخدام الــصور أو المجسمات أو الأجهزة. ومع ظهور الحاسوب بدأ استخدامه في التعليم، وذلك لتوفر الإمكانيات التي يتمتع بها، بالإضافة إلى إمكانية التفاعل بين المتعلم والحاسوب. ورغم كل المخاوف فإن تكنولوجيا المعلومات ومن ضمنها الحاسوب، سوف لا تحل محل المعلم، بــل سيــصبح دوره أكثر أهميةً وأكثر صعوبة؛ فهو شخص مبدع يدير العملية التعليمية باقتدار. لقد أصبحت مهنة المعلم مزيجاً من مهام القائد ومدير المشروع البحثي والناقد والموجه. وإن استخدام البرمجيات الحاسوبية في التعليم مهمة جداً، وتساعد الطلبة على تخطي كثير من العقبات، وبالتالي تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة. وإذا كان استخدام مثل هذه البرمجيات من قبل الطــلاب أنفــسهم

دون إشراف المعلم المباشر قد لا يحقق الكثير من الأهداف المرجوة من تلــك البرمجيــات، وبالتالي فإن مثل هذه البرمجيات مهما كانت دقتها عالية وبرمجيتها محكمة يمكن أن تفشل في تحقيق الأهداف المرجوة منها في حالة غياب المعلم (الفار، ٢٠٠٣). .

وذكر قطيط والخريسات (٢٠٠٩) أن دور المعلم في ظل تكنولوجيا المعلومات قد اختلف نتيجة ثورة الاتصالات والمعلوماتية، وجاء التغيير في الأدوار انعكاساً لتطور الدراسات في مجال التربية وعلم النفس في العملية التعليمية. إن التغير في دور المعلم لم يحدث بشكل مفاجئ ولكنه جاء بشكل متدرج، وأصبح دور المعلم تخطيط العملية التعليمية وتصميمها وإعدادها علاوة على كونه مشرفاً ومديراً وموجهاً ومرشداً ومقيماً لها. ويرى الباحث أن للمعلم في عصر التكنولوجيا دور مرتبط بأربع مجالات واسعة هي: تصميم التعليم. وتوظيف التكنولوجيا. وتشجيع تفاعل الطلاب. وتطوير التعلم الذاتي للطلاب.

وأمام كل هذا فقد أعطت الكثير من دول العالم اهتمامها للتقنيات التعليمية ودورها في التدريس الصفي لما له من خصائص ومنها: استثمار الموارد البشرية، والفرص المتاحة، والحث على البحث والتعلم، وتوظيف التقنية لدى الطالب، وتزويد الطلبة بالمهارات الفعالة ليصبحوا قادرين على مواجهة التحديات التي فرضها النمو المتسارع في وسائل اكتساب المعلومات والمهارات، ومن أهم هذه المهارات، التفكير، سيما وأن من أهداف المناهج الدراسية بشكل عام تنمية مهارات الملاحظة والإصغاء وعرض الأفكار بصورة منتظمة ومتسلسلة، والتواصل مع الآخرين وتنمية عمليات التمييز والاستنتاج والمقارنة والتحليل والتركيب والتقويم. ومما يدلل على هذه المكانة ما يتميز به التفكير من أثر فيما يخص تقدم المجتمعات وتطورها ورقيها، والثورات المعرفية والعلمية والتكنولوجية، وكذلك الاكتشافات والاختراعات التي تتسابق إليها الدول الكبرى. ويضاف إلى ذلك ما للتفكير من أثر فيما يخص الفرد وتنمية شخصيته وتحقيقه لذاته وتحريره من النماذج التقليدية في التفكير، وإكسابه الأصالة والمرونة التي تمكنه من مجابهة التحديات وحل المشكلات (المانع، ١٩٩٩).

التفكير:

يمر المجتمع الإنساني في العصر الحاضر بتحولات بصورة متواصلة ومتسارعة نتيجــة التغير في التكنولوجيا والمعلومات وهذا أدى إلى تراكم المعرفة والعلوم، فالمعرفة تتــضاعف بسرعة فائقة لدرجة أن الإحاطة بها لم يعد بالأمر اليسير وانعكس ذلك على العملية التربويــة حيث لم تصبح العملية التربوية تقوم فقط على نقل الخبرات السابقة للمــتعلم وتزويــده بهــا

وحفظها وإنما تعدى ذلك إلى تطوير القدرات العقلية التي تساعد المتعلم على التفكير في مواقف الحياة المختلفة بحيث يستطيع مسايرة التقدم السريع في مجال المعرفة والتكنولوجيا حيث لا يمكن الارتقاء بالمنظومة التربوية دون معرفة عميقة بماهية التفكير ومهاراته (مايرز، ٢٠٠٥).

وتعد التربية الوسيلة الرئيسة التي يلجأ لها الفرد لتحقيق أهدافه وانتمائه لأمته وتنمية شخصيته مع جميع جوانبها المعرفية والوجدانية والمهارية، وبالتالي تهيئته لكي يعيش سعيداً في الجماعة. فلم يعد هدف العملية التربوية يقتصر على إكساب المتعلمين المعارف والحقائق، بل تعدى ذلك إلى تنمية قدراتهم على التفكير العلمي لإكسابهم القدرة على التعامل مع المعلومات من حيث التحليل والنقد (الخليلي، ٢٠٠٥). والتفكير عملية ضرورية في الحياة اليومية، فالطريقة التي يفكر بها الفرد تؤثر في طريقة تخطيطه للحياة وفي أهدافه وقراراته، حيث يساعد التفكير على النظر بين ما يستطيع الفرد فعله وبين ما يتوجب عليه فعله، وأيضاً يساعد على التخلص من الشكوك عن طريق الاختيار بين عدد من الاحتمالات المتوافرة والناتجة عن البحث والتقصي في المعلومات الواضحة والمعقدة. وأيضاً يعمل التفكير على زيادة دافعية المتعلمين للتعلم والعمل حيث هناك ارتباط وثيق بين مهارات التفكير والنجاح في الحياة والمجتمع ويسهم أيضاً في إيجاد المواطن الصالح (السرور، ١٩٩٨؛ العياصرة، ٢٠١١).

مفهوم التفكير:

يعني التفكير إصدار أحكام تقييميه، من أجل تقرير اختيار أفضل البدائل المتاحة. ويعد التفكير نشاطاً عقلياً يستخدم فيه الفرد مجموعة من العمليات والمهارات، وهو إضافة لذلك تفكير في الأسباب والمسببات وإعطاء تفسير وحكم. ويعد تعلم الأبناء المساءلة مثال متى يسأل؟ وعن ماذا يسأل؟ وتعليمهم كيف يفسرون الأحداث بناء على حجج وبراهين وفق طرق منطقية، من الطرق التي تعلم التفكير الناقد (عدس، ٢٠٠٦).

ويعرف عبد الهادي وآخرون (٢٠٠٩، ٥٤) التفكير بأنه " مجموعة العمليات العقلية المعرفية التي نمارسها في مجال معين ومحدد. ويعرف الحلاق (٢٠١٠، ٤٢) التفكير بأنه " مهارة تمكن صاحبها من التصرف الصحيح المبني على التأمل في المواقف والمسائل المختلفة، وبأنه يتضمن سمتين هما انسجامه مع المنطق وأنه تفكير تأملي مبني على خطوات

متسلسلة". ويعرف الحوراني (٢٠٠٥، ٨٩) التفكير بأنه " حكم منظم ذاتياً وهادف، وهـو أداة ضرورية للاستقصاء. أما العتوم وآخرون (٢٠٠٧) فقد أكدوا أن التفكير هو تفكيـر تـأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، ويمارس فيه الفرد الافتراضات والتفسير وتقويم المناقـشات والاستنباط.

ويعرف روجر (Roger , 2006) التفكير بفهم الفرد للعلاقة الموجودة بين البنى المعرفية الموجودة لدى الفرد وبين البنى والمكونات للموقف موضع التفكير ضمن أسس من التفكير والانضباط. كما ويعرفه باير (Byer, 1986) بفحص احتمالات الحل ودراسة مدى ما يمكن أن يفعله الفرد أثناء معالجة معينة أو أداء ما. ويعرفه جونسن, ستونر وقرين(1996 Johnson, Stoner, and Green) بمجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد أثناء قيامه بحل مشكلة معينة، أي أن التفكير هو ما يحدث أثناء حل مشكلة ما. أما كوستا (1985) Costa يعرف التفكير بالمعالجة الذهنية كالاستنباط, والاستقراء, والمقارنة, والتقييم لما تستقبله الحواس وذلك لبناء أفكار، بحيث يقوم الفرد بناء على ذلك بفهم وإدراك الأحداث والعناصر وإصدار حكما أو اتخاذ قرار لحل المشكلة.

وعرف هومان (Human, 1989) التفكير بأنه قدرة الفرد على التمعن في العلاقات بين العناصر وإحداث روابط بينها من خلال التقييم أو إصدار حكم أو اتخاذ قرار. أما ماير (1984) Mayer حاول الكشف عن تعريف أشمل للتفكير من خلال النظر في أقوال العلماء ويتمثل التعريف بان التفكير عملية داخلية تعرف بالأثر التي تحدثه، ذلك يعني أن التفكير له عدة جوانب منها أنه يحدث ضمن الأبنية المعرفية الداخلية، ويستدل عليه من الأداء، وأن التفكير موجه نحو حل مشكلة. ويعرف كوهن (1971) Cohen التفكير بأنه عملية عقلية تمتد من العناصر المختلفة المكونة للظاهرة، مرورا بالحواس، إلى الترميز ودمج المثيرات مع الخبرات، انتهاء بصيغة جديدة للأفكار (الاستنباط) تنتهي بحل.

ويعرف شفر (Schiever , 1991) التفكير بأنه ألفاعلية في استخدام المهارات والاستراتيجيات لحل المشكلات والإنتاج والنقد والإبداع والتقييم واتخاذ القرارات. أما حبيب (٢٠٠٣) عرف التفكير بأنه التقصي المدروس للخبرة (التقييم) من أجل غرض ما، قد يكون ذلك الغرض هو الفهم أو اتخاذ القرار أو التخطيط أو حل المشكلات أو الحكم على الأشياء، أو القيام بعمل ما, من خلال العديد من العمليات كالاستنباط, والاستقراء, والمقارنة.

ويرى الباحث من استعراض بعض التعريفات المتعلقة بالتفكير بأنه مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة دون التزام بأي ترتيب معين للتحقق من الشيء أو الموضوع وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم أوقرار أوحل لمشكلة موضوع الاهتمام.

ويرى ديبونو (Debono, 2000) في معرض حديثه عن التفكير كمهارة أن تعلم المهارة يجعلها شيئاً طبيعياً فمهارة القراءة ليسط فطرية ولكننا ننجذب لابننا الذي بدأ تعلم القراءة وبعد فترة نراها شيئاً طبيعياً، وللوصول إلى مهارة تفكير طبيعية يجب إدخالها كمهارة مصطنعة وهذا ما يحدث عندما نريد تعليم أسلوب جديد. وعليه زاد الاهتمام بتنمية مهاترات التفكير المختلفة لدى الطلبة في صفوف التعليم حتى صار تنمية هذه المهارات هدفاً أساسياً في العملية التربوية تسعى المناهج الدراسية إلى تحقيقه. ويعود الاهتمام بتنمية أنماط التفكير لدى الطلبة إلى عدة اعتبارات منها: إن ذلك يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمه الطلبة، وأيضاً أن نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي وربط عناصره ببعضها البعض والخروج بأفكار أكثر دقة وصحة.

وتأسيساً على ذلك فليس من الغريب أن يحظ موضوع تعليم الناس كيف يفكرون باهتمام العلماء والباحثين والمربين، فنراهم يتناولونه بين آونة وأخرى من زوايا مختلفة ويعالجون مشكلاته، وخاصة تضمنيه في المناهج المدرسية ليكون وظيفة أساسية من وظائف التربية الحديثة التي تهدف إلى تعليم التفكير، وتحذر الناس من أخطاء تفكيرهم وتدربهم على أساليبه السديدة لكي يشقوا طريقهم في الحياة بنجاح، ويدعموا بناء الحضارة. لقد أصبح الإنسان في الوقت الحاضر في أمس الحاجة لتعلم طرق التفكير والتدرب على مهاراته ليخرج الناس من سلبيات ضعف استخدام التفكير. فالذين يفكرون بطريقة روتينية جعلتهم غير منتجين وفاعلين في نهضة مجتمعاتهم، ولابد من إكسابهم مهارات متطورة في التفكير (خليل، ٢٠٠٧)

وإذا كان للتربية أن تقوم بإعداد هذا الإنسان الصالح والفاعل والمنتج في مجتمعه، والذي يستطيع أن يتعايش مع هذا التغير ويجاري التطور بتعقيداته، فيجب أن تسير بكل جديدة وثقة وكفاية نحو الاهتمام بتنمية مهارات التفكير لدى الأجيال المتعاقبة. ولو أمعن النظر في المجال التربوي لوجد أنه محاط بكم هائل من البحوث والدراسات التي أجمعت على أن التفكير الإنساني لا يعرف حدوداً ولا يقف عند مستوى. لذا فإنه يجب أن تكون تنمية التفكير بأنواعه

من أهم أهداف التربية، وكذلك البحث في كيفية تحقيق هذا الهـدف مـن خـلال التجريـب والابتكار في أحدث الطرق والأساليب التي تنمي التفكير وتحدد مهاراته (المصري، ٢٠٠٣).

ويرى جروان (٢٠٠٨، ٢٨) أن التركيز على تنمية عمليـات التفكيـر العليـا لـدى المتعلمين جعل من تدريس التفكير عبر كافة المناهج المدرسية، خياراً حيوياً في إعـادة بنـاء التعليم العام، وتشير الدلائل إلى أنه سيكون لهذا الخيار (تدريس التفكير) استمرارية وتأثير في التدريس الإبداعي داخل حجرة الدراسة في هذا القرن الميلادي. وأمام هذا الواقع تبرز أهمية تعلم مهارات التفكير وعملياته، التي تبقى صالحة ومتجددة من حيث فائدتها واستخداماتها فـي معالجة المعلومات مهما كان نوعها.

وتعد عملية تنمية التفكير عند المتعلمين ومساعدتهم من خلال تعليمهم كيفية التفكير، الهدف الأسمى والأهم لجميع المناهج الدراسية عامة. وهي كذلك مطلب أساسي للتربية الحديثة في ظل التطور الكبير للمعلومات. ويحدد عدد من الباحثين أشكالاً متعددة لمهارات التفكيـر، حيث يرون أنه لا توجد حدود فاصلة وقاطعة تفصل كل مهارة تفكير عن الأخرى، أو تجعلها تتسم بالانعزال، فهي في الحقيقة متداخلة وكثيراً ما تتضمن مواقف الحياة حاجة إلى اسـتخدام المهارات المختلفة وربما في وقت واحد (الحر، ٢٠٠١). ويمكن أن نحدد بعضاً منهـا علـى النحو التالي:

حل المشكلات، وصناعة أو اتخاذ القرارات، والتفكير المنطقـي، والتفكيـر الناقـد، والتفكير الإبداعي. ويذكر الشيمي (٢٠٠٨، ١٦) أن عملة التفكير ذات علاقة تفاعلية شـديدة بالبيئة الاجتماعية والفكرية، ويضيف: "إننا إذا كنا يوماً في حاجة إلى المواطن الواعي، فلعلنا أحوج ما نكون إليه الآن. إننا في حاجة إلى مواطن لا يخدعه ضـجيج الـصوت ولا بريـق الصورة، ولا تنميق الكلمة، مواطن يميز الحقيقة وسط الهشيم ويقارن الأقوال بالأفعال والواقع بالمتخيل".

ويرى جروان أن التفكير من المفاهيم التربوية المركبة والتي تتـداخل مـع مفـاهيم التفكير المختلفة، فينظر إليه مرة على أنه مواز للتفكير المجرد عند بياجيه، أو مستوى التقويم عند بلوم، ومرة أخرى على أنه متشابه مع إستراتيجية حل المشكلات، وأبعد من ذلك ينظـر إليه أحياناً على أنه التفكير المنطقي أو الاستقصاء أو التفكير الإبداعي، وتعد هـذه الأشـكال مرادفات لشيء واحد بالرغم من الاختلافات الجوهرية بينها، مما أدى على أن يصبح مصطلح

التفكير من أكثر المصطلحات التربوية لبسا، ويساء استعماله من قبل الكثير من التربويين عند محاولتهم تحديد مهارات التفكير وعملياته، كأسلوب حل المشكلات والتفكير التأملي والتفكير التحليلي، والتفكير الواضح والتفكير المنطقي، والتفكير المستقبلي وكشف العيوب والتمييز والتناقض واستخدامها للتعبير عن التفكير (جروان، ٢٠٠٨).

لقد أصبح موضوع تنمية مهارات التفكير من الأولويات الإستراتيجية لكل الشعوب، وأصبح توجيه هذه الاستراتيجيات نحو تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين بجميع أشكالها وتخصصاتها عند التدريس ذا أهمية لتحقيق هذا الهدف، فامتلاك الفرد القدرات التفكيرية ترتبط بسلسلة من المخرجات العقلية الإيجابية مثل التذكر، وحل المشكلات، ومعالجة البيانات وتحليلها منطقياً واقتراح البدائل، فقدرة الفرد على التفكير أصبحت مطلباً رئيساً لجميع فئات المجتمع، إذ الفرد الممتلك لمهارات التفكير يكون مستقلاً في تفكيره، قادراً على اتخاذ قرارات صائبة في حياته، وداعماً للأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في مجتمعه (طعيمة، ٢٠١٠).

ويرى بارنيت (Barnnet, 2000) إمكانية تنمية التفكير وتطوير القدرات العقلية والابتكارية لدى المتعلمين من خلال المناخ الحر داخل الصف الدراسي، واستخدام طرق التدريس التي تعالج نواحي السأم والضجر والملل. ويرى (Swartz & Perkins, 2003) أن تعليم التفكير يعتبر هدفاً عاماً يجب أن نسعى إليه في الوقت الحاضر، وأن يتجه الاهتمام في الوقت الحاضر نحو تعليم التلاميذ التفكير لمساعدتهم في معالجة المسائل والقضايا وصعوبات التعليم التي تواجههم في المدرسة ولتنمية قدراتهم على الاستكشاف. ويريان أن على المدارس والمعلمين العمل على تطوير أساليب التفكير عند الطلبة.

مهارات التفكير:

يرى هنتر (Hunter, 2005) أن تعليم الأطفال وتدريبهم على مهارات التفكير مسؤولية العاملين في التربية، كما يؤكد هتلر أهمية تعليم التفكير من خلال المنهاج التربوي لتزويد الطلبة بمهارات تفكير أساسية تساعدهم التكيف مع المتغيرات المتجددة في العالم، فتعليم التفكير يكسب الطلبة تعليلات صحيحة مقبولة للمواضيع المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تعديل التعليلات الخطأ. والتفكير يحوّل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي، وفهم

أعمق له باعتبار التعليم الأساسي عملية تفكير. وإن التفكير من المقومات الأساسية للمواطنة الفاعلة، وبالذات في عصر كثرت فيه المعلومات وانتشرت وسائل الإعلام، فلا بد للفرد أن يكون قادراً على التفكير لكي يستطيع الحكم على مصداقية هذه المعلومات وتصنيفها ومعرفة غثها من سمينها (غباين، ٢٠٠٦). وتكمن أهمية تعلم التفكير كما تراها قطامي (٢٠٠١) في:

١. القدرة على التفكير الجيد تساعد الأفراد على التكيف بدرجة أكبر في نظراتهم من الذين يفتقدون هذه القدرة في مجتمع يتغير بدرجة سريعة وتتشابك أحداثه وتتعقد.

٢. مع التقدم التكنولوجي يتقدم المجتمع، وتتعدد الاختيارات، ويقع على الفرد مسؤولية الاختيار واتخاذ القرار، وهذه تتطلب القدرة على قياس البدائل وتقويمها تقويماً صحيحاً، وهذا هو جوهر التفكير.

٣. مع قدرة البشر على التواصل عبر أجهزة الاتصال الحديثة المتطورة والتي تجعل من العالم قرية صغيرة، يتعرض الفرد إلى إغراءات وتأثيرات من جهات مختلفة في مجال الأيديولوجيات والعلاقات الدولية وتفسير الأحداث. ولكي يحدد الفرد موقفه من كل هذا، من التفكير الذي يزن الأمور، ويفاضل بين الأشياء، ليتبين المميزات والمثالب لكل منها حتى يتخذ قراراً صائباً.

٤. إن الفرد مطالب –ليس فقط بالتكيف مع الأحداث المحيطة به– بصنع وتشكيل وصياغة المستقبل أيضاً، ولكي يعد هذا الهدف لا بد وأن يتعلم مهارات التفكير التي تساعده وتعينه لتحقيق هذا الهدف

وبناء على ما تقدم فقد ذهبت إلى تحديد مهارات التفكير بأنها مجموعة من القدرات والإمكانات لدى الطلبة المتمثلة في القدرة على حل المشكلات والاستنباط والاستقراء والمقارنة والتقييم وفيما يلي عرض مفصل لكل مجال من هذه المجالات.

المجال الأول: حل المشكلات

تشير دفيدسون و ستيرنبيرغ (Davidson & Sternberg , 2003) إلى أن مواجهة الموقف وحل المشكلة يتكون من أربع خطوات ضمنية وهي:

١– تعريف المشكلة أو الموقف، إن تعريف المشكلة يأتي على وجهين:

الأول: يجب على المتعلم أو مجموعة المتعلمين أن يحددوا بأن المــشكلة موجــودة، والثاني: أن يعرفوا ماهية المشكلة. بالتالي فإن تحديد وتعريف المشكلة يــصاحب التخطــيط، وهو الطريق إلى حل المشكلة والطريق إلى الأداء المطلوب من أجل الوصول إلى الهدف وهو السيطرة على الموقف الحياتي.

٢- بناء أو تصميم الحلول، إنّ بناء حل للمشكلة على أسس سليمة نادرا ما يفشل، ولكن عندما يبدأ المتعلم في تنفيذ الحل يمكن أن تواجهه بعض المشكلات، مما يدفعه إلى تغيير ذلك البنـــاء أو تعديله للتخلص من النواقص فيه، ويمكن طلب المساعدة من الآخرين في وضع التــصميم الخاص في حل المشكلة، كما ويمكن مراقبة الذات من خلال أدوات تسجيل أو غير ذلــك أو جعل شخص ما يراقب الفرد لكي يقدم له العون والتعديلات المطلوبة.

٣-اختيار الحل: إن اختيار الحل يعني أنه يمكن وضع مجموعة كبيرة من الحلول للمشكلة أو الموقف، وجميعها يمكن أن يكون قابلاً للتطبيق، ولكن هناك حلاً أفضل أو أكثر فاعليـــة مـــن الآخر، وبالتالي ينبغي اختيار الحل الأفضل وذلك من خلال التجريب أو مساعدة الخبراء فـــي المجال ومدى قبوله بالنسبة لهم.

٤- تقييم النتائج: وذلك بعدما يتم تطبيق الحل، يجب على المتعلم التقييم لما توصل إليه، حيث تعنى خطوة التقييم بتقييم الحل المخطط له والذي تم تطبيقه، سواء بحل المشكلات أو بإحداث تعديلات للبيئة، والتقييم يتم من خلال مقارنة الوضع الذي وصل إليه الأداء بالوضع السابق أو الوصول إلى الهدف المخطط له.

المجال الثاني: الاستنباط

التفكير الاستنباطي هو عملية استدلال منطقي تستهدف التوصل لاستنتاج ما أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض أو مقدمات موضوعة ومعلومات متـــوافرة . ويأخـــذ البرهـــان الاستنباطي شكل تركيب رمزي أو لغوي, يضم الجزء الأول منه فرضا أو أكثر يمهد الطريق للوصول إلى استنتاج محتوم. بمعنى انه إذا كانت الفروض أو المعلومات الواردة في الجـــزء الأول من التركيب صادقة, فلا بد أن يكون الاستنباط الذي يلي الجزء الثـــاني صـــادقا، إن الهدف من البرهان الاستنباطي هو تقديم دليل يتبعه ويترتب عليه بالضرورة استنتاج مقصود بعينه, إما صدق البرهان من عدمه فيمكن تحديده بصورة أساسية عن طريق فحص بنائـــه أو

مكوناته. فالبناء الذي لا يحقق الاستنتاج يجعل البرهان زائفا حتى لو كانت فروضه أو مقدماته صادقة. (كاظم ،٢٠٠٥)

وهناك شكلين للبرهان الاستنباطي كما بينها كادر (٢٠٠٦) تلك التي تأتي على صورة قياس منطقي افتراضي, وتتكون من فرض رئيس أو مقدمة كبرى وفرض فرعي أو مقدمة صغرى ونتيجة مستنبطة منها. ومن الأشكال الصحيحة للقياس المنطقي الافتراضي:

أ- أن يأتي الفرض الفرعي مؤكدا لمقدمة الفرض الرئيس.

ب- أن يأتي الفرض مناقضا للشق الثاني من الفرض الرئيسي المترتب على مقدمته.

إن استخدامنا لأسلوب الاستدلال الاستنباطي يفوق كثيرا ما قد يتبادر للذهن, ذلك أن الكثير مما يعرفه كل منا قد تم تعلمه عن طريق الاستنباط من أشياء أخرى نعرفها, ولو أن معرفتنا مقصورة على ما تعلمناه بشكل مباشر وصريح لكانت بلا شك محدودة كما ونوعا.

مهارات التفكير الاستنباطي :

١- التعرف على المتناقضات في الموقف .

٢- استخدام المنطق.

٣- حل المشكلات القائمة على إدراك العلاقات المكانية.

٤- تحليل القياس المنطقي.(كادر،٢٠٠٦)

المجال الثالث: الاستقراء

التفكير الاستقرائي هو عملية استدلال عقلي, تستهدف التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوفرة أو المعلومات التي تقدمها المشاهدات المسبقة، إن التفكير الاستقرائي بطبيعته موجه لاكتشاف القواعد والقوانين , كما انه وسيلة مهمة لحل المشكلات الجديدة أو إيجاد حلول جديدة لمشكلات قديمة أو تطوير فروض جديدة. وعوضا عن تجنب الاستقراء, على الفرد أن يجعل استنتاجاته موثوقة إلى أقصى درجة ممكنة وذلك

بالحذر في إطلاق الأحكام والتعميمات أو تحميل المعلومات المتوافرة أكثر مما تحتمل خوفا من الوقوع في الخطأ. (الخياط، ٢٠٠٨).

مكونات عملية الاستقراء

١- تحليل المشكلات المفتوحة والتعرف على عناصرها.

٢- تحديد العلاقات السببية أو الربط بين السبب والمسبب.

٣- التوصل إلى الاستنتاجات وفحصها.

٤- الاستدلال التمثيلي

٥- تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع.

٦- إعادة تركيب المسائل أو صياغتها وحلها وذلك من خلال:

أ- التعرف على العلاقات عن طريق المنطق والاستدلال الرياضي.

ب- عن طريق الاستدلال اللفظي والمعاني.

جـ- حل المشكلات التي تنطوي على الاستبصار أو حدة الذهن.

د- عن طريق الاستدلال والربط المكاني.(كادر،٢٠٠٦)

المجال الرابع: المقارنة

يشير استيرنبيرغ, تورف وقريقيرونكو(Sternberg, Torff, and Grigorenk , ١٩٩٨) إلى أن معظم المعارف يتم تعلمها من خلال السياق، لا يقوم الطلبة بحفظها بشكل متعمد ولكن غالبا ما يلتقطونها من خلال السياق الذي يوفر الكم الهائل من المعلومات. ويلتقط الطلبة الكثير من المعلومات من خلال عمليات اكتساب المعرفة، إن فك الرموز الانتقائي يعني تحديد المعلومات من الكم الهائل من المعلومات الموجودة في السياق أمام الفرد يمكن أن تكون ذات منفعة لأهدافه. والمقارنة الانتقائية هي الربط بين المعلومات الجديدة مع ما لدى الفرد من

معلومات سابقة مخزنة في الذاكرة. والجمع الانتقائي هو مطابقة المعلومات المتداخلة مع المعلومات الجديدة لتتناسب معا.

المجال الخامس: التقييم

إنّ التغذية الراجعة من قبل المتعلم والقائمة على تقييم البدائل المتاحة أمامه يمكن أن تؤثرا في الأداء من حيث الإبقاء على الأداء بنفس الخط أو تعديله أو إنهائه وذلك تبعا للحكم على ذلك من خلال مراقبة الذات والتغذية الراجعة، حيث تتداخل مراقبة الذات والتغذية الراجعة مع فترة أداء المهمة أي خلال فترة الأداء، وعندما تطرأ مشكلة أو خلل في الأداء، فإنّ الحاجة تستدعي التغيير في الإستراتيجية المتبعة في الإدارة الذاتية وتتضمن إستراتيجية التقييم وذلك حسبما يرى تيسير وجون وستابل (Tesser, Joanne & Stapel, ٢٠٠١) الجوانب التالية:

١. معرفة مستوى الحاجة إلى التقييم، حيث لا تحتاج جميع المهام إلى التغذية الراجعة بنفس الدرجة. لأنه يمكن أداء بعض الأمور تلقائيا، وذلك من خلال الخبرة، وهذا يدفع المتعلمين إلى زيادة الجهود المبذولة في التقييم في المهمات الجديدة والمعقدة.

٢. معرفة الخطة تحتاج بعض الأمور التي تتم فيها إلى التغذية الراجعة ، وإلى معرفة كل ما يتعلق بها، لأن المتعلم قد يحتاج إلى تخصيص الأداء والمصادر للمهمة التي سيقوم بها.

٣. مراقبة التقدم نحو الأهداف في نطاق المهمة، كما يحتاج المتعلم إلى معرفة كيفية شكل الأداء المنتج لكي يصدر حكماً على جودة ذلك الأداء من خلال مراقبة الذات والتغذية الراجعة، إضافة إلى مدى إمكانية تحقيق الأهداف من خلال الأداء الحالي.

٤. توجيه انسياب الأداء، عندما يقوم المتعلم بعمل ما ينبغي أن يحافظ على سير الأداء بالشكل الصحيح، وإذا كان المتعلم مفكراً بارعاً في خطوات الأداء فإنه سيقوم بتوجيه الأداء بشكل مبدع، وبالتالي يمكن أن يصل إلى حد التميز.

٥. التطلع إلى النجاح، إنّ التطلع إلى النجاح يعتبر معيار للأداء الناجح وذلك من خلال تقييم الأداء الذي يقوم به أو ما قام به المتعلم ومطابقته مع ما هو مخطط له، وبالتالي كلما تقارب

الأداء مع ما هو مخطط له كان ذلك معيارا للنجاح، وعادةً ما يقوم المتعلم بهذا النوع من التقييم أثناء قيامه بالنشاط.

٦. تحديد وترتيب التتابع في الأداء وفق معيار، إن المتعلم يواجه العديد من المشكلات إذا لم يقم بترتيب الأداء وفقا للمعايير، وبالتالي للوصول إلى مستوى عال من النجاح في تفكيره مما يحتم على المتعلم أن يعرف ما الأداء الأهم فالأهم، ومن ثم إحداث التتابع في الأداء وفق النتائج المتوفرة.

التفكير والتقنيات التعليمية:

يعد توظيف التقنيات في العملية التعليمية نوعاً من أنواع التجديد التربوي الذي يحظى باهتمام متزايد من صانعي القرار على كافة المستويات والمستوى التربوي بشكل خاص. ويرى إنس (Ennis, 2004) بأن التكنولوجيا سوف تلعب دوراً رئيساً في مساعدة الطلاب لتطوير المقدرة على التفكير والتصرف بشكل إبداعي من خلال البيئة الحاسوبية. وأكد أيلوت وكاتوج وزكوك تريفر (Elliot, Katoch, Cook, & Travers, 2000). بأن الاعتماد على التكنكولوجيا أصبح السمة البارزة لاستراتيجيات التعليم حيث تزايد عدد المعلمين الذين يوظفون التكنولوجيا في التعليم بشكل مطرد، فهي تستخدم في تحقيق الأهداف البنائية للمتعلمين وتنمية مستويات تفكير الطلاب العليا (التفكير الناقد والإبداعي)، وتنمية مهاراتهم وحاجاتهم النمائية واستغلال مصادرهم المتوفرة.

إن الدور الذي تعلبه التقنيات بشكل عام والحاسوب تحديداً في تعليم التفكير جديد نسبياً ولكنه على درجة عالية من الأهمية، حيث يتمثل في استخدام الحاسوب لمساعدة التلاميذ على تطوير أنماط جديدة في التفكير، قد تساعدهم على التعلم في مواقف مختلفة تتطلب المنطق والتحليل والاستنتاج (Ferrel and Ferrel, 2000).

ويرى الحلفاوي (٢٠٠٧) أن الحاسوب يشكل وسيلة اتصال فعالة، وذات اثر إيجابي في تنمية مهارات التفكير العليا بشكل عام ومهارات التفكير الناقد بشكل خاص وتطوير مهارات استنباط الحلول، وذلك لإمكاناته في الربط بين العلوم النظرية والتطبيقات العملية لهذه العلوم، وتقريب المفاهيم والتعبيرات الرمزية المجردة إلى أذهان الطلبة، وذلك من خلال ربط النماذج الذهنية بالعالم الحقيقي.

وذكر كل من شمس وإسماعيل (٢٠٠٩) بأن من أهداف إدخال تقنيات الحاسوب إلى المدارس تنمية المهارات العقلية المختلفة عند الطلبة مثل مهارات حل المشكلات ومهارات التفكير الناقد، وتطوير قدراتهم على التعلم من خلال استخدام الحاسوب كوسيلة. ويرى حسين (٢٠٠٢) أن مزايا الوسائط المتعددة المحوسبة تشمل تنمية مهارات التفكير العليا لمستخدميها كالتفكير المنطقي والتفكير الناقد والتفكير المجرد والتفكير المنطلق (تعامل العقل مع عدة احتمالات في نفس الوقت) عن طريق تجسيد المفاهيم المجردة بصورة شبه حسية محاكية للواقع، كما تنمي التوافق الحركي والذهني لدى الطلبة من خلال التفاعل المباشر واستخدام أكثر من حاسة عند التفاعل مع الحاسوب، كما تزيد السرعة في اتخاذ القرارات خاصة حين يتعرض الطالب لبرمجية تعليمية لا يمكن أن يتقدم وينجح فيها إلا حين يتخذ قراراً سليماً لينتقل إلى المرحلة التالية كبرامج الألعاب التعليمية وحل المشكلات والتدريب والممارسة.

إن البرمجيات الحاسوبية المعدة بشكل جيد توفر الوقت والجهد المبذول في تعليم وتعلم معظم المواد الدراسية بشكل عام، مما يوفر للمعلم الوقت ليهتم بتنمية المهارات العقلية لدى طلبته كالتفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات (العاني، ٢٠٠٩).

كما ينمي الحاسوب القدرة على حل المشكلات ومهارات التفكير العليا كالتفكير الناقد والإبداعي من خلال توفير التفاعل المباشر بين الطالب والجهاز إذ تحث بعض البرمجيات المتطورة الطالب على توجيه الجهاز وبرمجته للأهداف المرغوبة، فإذا تعلم الطالب كيف يبرمج ويوجه الحاسوب فهو بهذا يتعلم كيف يحل المشكلات بطريقة ناجحة وبثقة عالية بنفسه وقدراته، مستخدماً أفكاراً إبداعية للوصول إلى إنتاج خاص به بكل حرية في التحكم والاختيار والتجريب والاكتشاف واستخدام استراتيجيات بديلة بدون خوف من الخطأ أو الإحراج (النوايسة، ٢٠٠٧).

وفي دراسة قام بها ديننج وفيشروهايقنز ولفليز (Denning, Fishr, Higgins, Loveless, Tweats, 2003)، في بريطانيا حول مهارات التفكير واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT في الصف. ركزت هذه الدراسة على نقل الاهتمام من تأثير التكنولوجيا في العملية التعليمية إلى الاهتمام بمهارات تفكير مرتبطة بالتكنولوجيا نفسها، وذلك بالتركيز على إمكانية إن تعمل هذه التكنولوجيا كمعزز لأساليب جديدة للتدريس والتعلم وتعطي لمهارات التفكير مقداراً أكبر من الأهمية، وأثبتت الدراسة أن البحث البسيط باستخدام موقع

مركز معلومات مصادر التعلم لتحديد المواد المرتبطة بمهارات التفكير قد أسفرت عن العثور على (٥٥٠٠) موقع وتقديم (٣٦) موضوع آخر ذي علاقة بمهارات التفكير، مما يدل علـــى استثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم مهارات التفكير، كما إن هذا الاهتمام قــد قدم الفرصة لاستكشاف مجالات جديدة لتطوير مهارات عليا من التفكير، كما أكدت الدراســة على ضرورة إجراء المزيد من العمل والدراسة إذا ما أردنا أن نفهم بشكل كامــل التــأثيرات التي تحدثها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على التعلم والتفكير.

ومن الوسائل المساعدة في تنميــة التفكيــر (الانترنــت) كمــا بينــت دراســة قــام بهــا (دويدي،٢٠٠٤) هدفت عن الكشف عن أثر استخدام أسلوب العــصف الــذهني مــن خــلال الانترنت في تنمية التفكير لدى طلاب مقرر طرق التدريس اللغة العربية بكلية التربية بالمدينة المنورة حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق معنوية لصالح المجموعة التجريبيــة التــي استخدمت اسلوب العصف الذهني عن طريق الانترنت وهذا يؤكد أهمية تقنيات التعليم بمختلف وسائلها ودورها في تنمية التفكير.

من خلال ما سبق الحديث عنه ظهرت تجربة المدارس الرائدة لتصبح هذه المداس بيئة تعليمية مجهزة بالتكنولوجيا وتطبيقاتها المختلفة لتقديم اساليب جديدة للتعلم لبناء القدرات الإبداعية لدى الطلبة وإكسابهم المهارات اللازمة خلال تعلمهم

المدارس الرائدة

حرصا من حكومة المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التربيــة والتعلــيم علـــى ضرورة الاستفادة القصوى من تقنيات التعليم لدعم مسيرة التعليم في الوطن ، فبدأت عمليــات تطوير ودعم مسيرة التعليم وذلك بتخصيص ميزانية مالية لهذا التطوير . ومنها مشروع خادم الحرمين الشريفين حفظه الله للحاسب الآلي في عام ٢٠٠٠ م ألذي يهدف إلى إتاحة الفرصــة لأكبر عدد من الطلاب للتعرف على أنظمة الحاسب الآلي وتطبيقاته المختلفة ، من هنالك كان التوجه على إنشاء مشاريع في تطوير عملية التعليم في المملكة العربية السعودية

ومن أهم المشاريع التي قامت بها وزارة التربية والتعليم مشروع (برنامج المدارس الرائدة) والذي يرتكز على مفهوم التعليم داخل الصف والتركيز على بيئات التعلم وإيجاد المتعلم النشط المفكر المبدع ، مستندا في ذلك على نظريات التعلم مستفيداً من التقنيات التعليمية بما يتلاءم وأهداف العملية التربوية .

وبناء علية فقد انطلق هذا المشروع في عدد من مناطق المملكة العربية السعودية في خطة أولية تشمل جميع مناطق المملكة في المستقبل وكانت (المدينة المنورة) ممن حظيت بتطبيق هذه التجربة على مدارسها فبدأت بأول مدرسة رائدة وهي مدرسة أبو بكر الصديق رضي الله عنه إلى أن أصبح عدد المدارس الرائدة ما يقارب الثلاثون مدرسة في عام ٢٠١٠م

منظور برنامج المدارس الرائدة :

المدرسة الرائدة هي مؤسسة تربوية يقودها مديرها من خلال فريق تربوي مؤهل يمارس دوره تخطيطاً وإدارة بمستوى من الاستقلالية تتيح له تحقيق أهدافها منطلقاً من وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ضمن أطر من المسئوليات في ضوء منهج متكامل مرن منبثق من شريعة الإسلام متوائم مع روح العصر بواسطة أحدث وأجدى طرائق التعليم التي تحقق شراكة التعليم بين الطالب والمعلم المدعومة بتقنيات التعليم الحديثة ، في ظل نظام محكم من التقويم المستمر ومشاركة فاعلة من المجتمع وتقوم بدورها الإيجابي البيئي والمجتمعي، وذلك من أجل إعداد جيل قادر على تطوير ذاته مؤهل لمتابعة نواتج الحضارة العالمية والمشاركة فيها(دليل برنامج المدارس الرائدة ،٢٠٠٢)

خصائص المدارس الرائدة :

- **مدرسة مربية :** تربي على القيم والأخلاق الفاضلة .
- **مدرسة متعلمة :** فالتعلم عملية مستمرة والجميع قابل للتعلم وبحاجة إليه .
- **مدرسة إلكترونية :** تعيد صياغة دور المعلم والكتاب والصف ، والتركيز على جودة التعلم والتعليم على مبدأ التحسين المستمر .
- **مدرسة نوعية :** تتبنى نظرية الجودة التي أساسها
- **مدرسة فعالة :** تبني مبدأ الفاعلية التربوية بتحقيق أهدافها لجميع الطلاب بدون استثناء .
- **مدرسة ذاتية التخطيط والإدارة :** تتخذ مبدأ اللامركزية الإدارية ، بحيث تمارس صلاحيتها ومسؤوليتها داخل المدرسة في ضوء السياسة العامة للتعليم وأهدافها وفق ضوابط وأطر علمية .
- **مدرسة مبدعة :** تتبنى مبدأ تشجيع ملكة الإبداع وتنميتها .
- **مدرسة علمية :** تنهج مبدأ التعليم للعمل .
- **مدرسة مجتمعية :** تتبنى الانفتاح والتعاون بين المدرسة والمجتمع

- **مدرسة ممتعة** : تؤمن بأن يكون التعليم متعة سارة لكل المتعلمين
- **مدرسة تعاونية** : تبني مفهوم التعلم التعاوني القائم على مبدأ التعاون بين المعلم والمتعلم . (المدارس الرائدة واقع وطموح ،٢٠٠٧)

مميزات المدرسة الرائدة

- **طالبها متعلم نشط** : مؤمن بالله ويتخذ الإسلام منهجاً للحياة ، ويمتلك أدوات البحث وله القدرة على النقد المنهجي والعلمي والتقويم والتحليل .
- **معلمها الميسر** : قدوة لأبنائه الطلاب دائم التعلم ومحب لمهنته ، متمرس بأساليب التعليم الفعالة المتعددة الحديثة مكتشف لطاقة طلابه وإمكاناتهم ومرشد لهم إلى مصادر المعرفة والتعلم .
- **منهجها المرن** : منطلق من السياسة التعليمية متكامل بين فروع المادة الدراسية وارتباطها بالمواد الأخرى متوازن من جميع الجوانب تطبيقي ومرتبط ببيئة المتعلم .
- **قائدها التربوي** : قائد للموقف التعليمي وصاحب رؤية مستقبلية يمتلك مهارات التخطيط ومتابعة الخطط وتنفيذها ويحتفظ بعلاقات إنسانية مع الجميع .
- **بيئتها الدراسية** : ذات مناخ تعليمي يجعل من التعليم متعة داخل المبنى المدرسي متميز يوفر كل أسباب الراحة للدارسين والعاملين فيه متوفر بها التجهيزات والأدوات والمختبرات عالية المواصفات تطبق التعلم والأساليب الفعالة كالتعلم الذاتي والتعلم عن طريق المجموعات في بيئة تعاونية وتشاركية إيجابية ، ومركز المصادر التعلم متطور وحاسب آلي لكل طالب . (دليل برنامج المدارس الرائدة ،٢٠٠٢)

أهداف برنامج المدارس الرائدة

١- تكوين نموذج تطويري للمدارس مرن قابل للتطبيق ينطلق من أسس السياسة التعليمية

٢- تكوين مفهوم الجودة ومعايرة عمليات التعليم والتعلم وتطبيق مقاييس مقننة داخل البيئة المدرسية .

٣- تطبيق مفاهيم الإدارة بالأهداف وجعل الإدارة المدرسية وعملياتها موجهة نحو تحقيق أهدافها وفقاً لمعايير محددة بإدارة ذاتية وفي إطار من المسؤوليات والمحاسبية .

٤- توظيف التقنية وأدواتها ووسائلها في مجال الوسائط المتعددة والمعلوماتية وشبكات الاتصال داخل الفصل وأقسام المدرسة وإدارتها .

٥- تطبيق وثيقة المنهج المطورة في إطار يشتمل على معايير تحقق المخرجات التعليمية وإحداث توازن بين القيم والمعارف والمهارات والخبرات لتعزيز تفاعل المتعلمين العلمي والاجتماعي وليس ضمن البيئات التعليمية والمجتمعية .

٦- تطوير مفهوم إدارة التعلم الصفي وتطبيق مفهوم الشراكة بين المعلم وجميع فئات المتعلمين في مشاريع تعليمية محددة الأهداف والوسائل يكون المتعلم فيها محور الارتكاز . (المدارس الرائدة واقع وطموح ،٢٠٠٧)

المدارس الرائدة بمنطقة المدينة المنورة :

تعد منطقة المدينة المنورة من أوائل مناطق المملكة العربية السعودية المنفذة لمشروع المدارس الرائدة ، ففي عام ١٤٢٣/١٤٢٤هـ انطلقت هذه التجربة في أربع مدارس وهي :

- متوسطة أبي بكر الصديق رضي الله عنه .
- متوسطة عمر بن الخطاب رضي الله عنه .
- ابتدائية عبدالله بن حنظله رضي الله عنه .
- ابتدائية الشيخ عبدالعزيز بن صالح .

ثم امتدت هذه التجربة لتشمل عدد كبير من مدارس المدينة المنورة بلغ قرابة الثلاثين مدرسة في حلول العام ١٤٣١/١٤٣٢هـ ومازال العمل قائماً لتشمل جميع مدارس منطقة المدينة المنورة بإشراف مباشر من رئيس مجلس المدارس الرائدة بمنطقة المدينة المنورة صاحب السمو الملكي الأمير عبدالعزيز بن ماجد آل سعود أمير منطقة المدينة المنورة .

نموذج لأحد المدارس الرائدة بمنطقة المدينة المنورة :

- **متوسطة أبي بكر الصديق رضي الله عنه :**

وهي أول مدرسة رائدة بمنطقة المدينة المنورة وفيما يلي عرض لأهم البرامج التربوية والدورات التي تقدمها المدرسة للمعلمين العاملين بها .

(أ) البرامج التربوية التعليمية :

- تدريب (١٠) معلمين على دورة إنتل ضمن الدفعة الأولى من المعلمين في المملكة العربية السعودية التي يتم تدريبها على البرنامج .
- إقامة (١٢) دورات تدريبية للمعلمين في التعليم التعاوني ، وبرنامج العروض التقديمية (Powerpoint)، ومعالج النصوص (Word)، والبريد الإلكتروني (E-mail)، وسيمانور(semanoor) ، ومهارات التفكير والمهارات التربوية في التعامل مع طلاب المرحلة الابتدائية ، ودورة في البرنامج الإثرائي في طرق التعليم الحديثة ، ودورة التخطيط الاستراتيجي لمديري المدارس ، ولائحة التقويم للصف الرابع، وتهيئة البيئة الصفية استفاد منها ثلاثين معلماً .
- إقامة ثلاث دورات تدريبية للطلاب في كل من برنامج معالج الصور(Photoshop)، وبرنامج معالج النصوص(word)، وبرنامج العروض التقديمية (powerpoint)، واستخدام البحث في الانترنت استفاد منها (٣٠٠) طالباً .
- إنتاج العديد من البرامج التربوية والتوعية استفاد منها (٦٤٠) طالباً .

(ب) التجهيزات والمرافق الطلابية :

- تجهيز (١٨) فصلاً إلكتروني بالمدرسة بطاولات تعلم تعاوني وأجهزة حاسب آلي وتبلغ الطاقة الاستيعابية لكل فصل (٣٦) طالباً .
- تجهيز استديو تعليمي يشمل على أجهزة حاسب آلي وتلفزيون ، وكاميرات فيديو وكاميرات تصوير فوتوغرافي ، وطابعة وسكنر وشاشة عرض فيديو بغرض بث البرامج التربوية والتعليمية ، وتوثيق كل ما تقوم به المدرسة من برامج وإنجازات تربوية وتعليمية .
- تجهيز عيادة طبية مزودة بسرير طبي ، وجميع أدوية الإسعافات الأولية والطبية ، وهذه العيادة بإشراف المستشفى السعودي الألماني بمنطقة المدينة المنورة .(المدارس الرائدة واقع وطموح، ٢٠٠٧)

الدراسات السابقة

تعد الدراسات التي تناولت التقنيات التعليمية ودورها في تنمية التفكير لدى الطلبة بشكل مباشر قليلة مما دفع الباحث إلى البحث عن بعض الدراسات التي تناولت تكنولوجيا التعليم أو متغير التقنيات التعليمية بشكل عام، وتلك التي تناولت التفكير ويتناول هذا الجزء الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي لها علاقة بموضوع الدراسة ومن الدراسات التي تصدت لذلك ما يأتي:

- **الدراسات العربية:**

أجرت العنزي (٢٠١٠) دراسة هدفت قياس أثر تدريس الفقه باستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في تنمية مهارات التفكير لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مدينة حفرالباطن بالمملكة العربية السعودية. تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثاني المتوسط في مدينة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية, وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية حيث تم حصر أعداد المدارس المتوسطة في مدينة حفر الباطن وتحديد عدد شعب الصف الثاني المتوسط ومن ثم اختيار المدارس التي تضم شعبتين فأكثر وبلغ عددها ستة، ومن ثم تم تحديد مدرستين : الأولى للذكور والأخرى للإناث وتم اختيار شعبة واحدة من شعب الصف الثاني المتوسط في كل مدرسة بالطريقة العشوائية البسيطة لتكون شعبة ضابطة، درست وفق الطريقة الاعتيادية وتم اختيار شعبة أخرى من كل مدرسة لتكون شعبة تجريبية درست باستخدام التعلم المتمازج. ووزعت عينة الدراسة المكونة من (١٢٠) طالباً وطالبة عشوائياً إلى أربع مجموعات: مجموعتين ضابطتين تضم الأولى (٣٢) طالباً، والثانية (٢٦) طالبة، ومجموعتين تجريبيتين تضم الأولى (٣٧) طالباً، والثانية (٢٥) طالبة. تم إعداد المادة التعليمية لموضوعات الزكاة والأموال التي تجب فيها الزكاة وزكاة الذهب والفضة والأوراق النقدية وزكاة الخارج من الأرض باستخدام تقنيات التعلم المتمازج والطريقة الاعتيادية. ولغايات تحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق اختبار التفكير الناقد في الفقه. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية. حيث جاء أداء الطلبة على مهارات الاستقراء والاستنباط والتحليل والتقييم مرتفعة مقارنة بأداء المجموعة الضابطة. كما تبين عدم وجود أثر للتفاعل بين

استخدام استراتيجية التعلم المتمازج في تدريس مادة الفقه وجنس الطلبة في تنمية مهارات التفكير.

وهدفت دراسة حسامو (٢٠٠٩) إلى بناء برنامج تعليمي بواسطة الفيديو، لتعرّف دور تسجيلات الفيديو في إكساب طلبة السنة الثالثة في كلية التربية بجامعة تشرين تخصص معلم الصف مهارات تصميم وإنتاج التقنيات التعليمية من خلال الجانب العملي لمادة تقنيات التعليم. وقياس فاعلية البرنامج في تحسين مهارات الطلبة المعلمين في مجال تصميم وإنتاج التقنيات التعليمية. واعتمد البحث المنهج التجريبي وذلك لمناسبته لطبيعة الموضوع: حيث تم إعداد برنامج تعليمي يغطي الأعمال المطلوبة في الجانب العملي لمادة تقنيات التعليم وتسجيلها على فيديو DVD. وشملت عينة الدراسة المجتمع الأصلي للبحث طلبة السنة الثالثة معلم الصف في كلية التربية بجامعة تشرين للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨، حيث بلغ عدد الطلبة في السنة الثالثة ٦٧٥ طالباً وطالبة وفق كشوفات شؤون الطلاب بكلية التربية بجامعة تشرين، وتم اختيار عينة عشوائية منهم كما يلي: قسم المجتمع الأصلي إلى (١٠) مجموعات يتراوح عدد الطلبة في كل مجموعة بين (٦٥–٧٥) طالباً وطالبة وقد تم سحب مجموعة بالطريقة العشوائية العنقودية مكونة من ٧٠ طالب وطالبة وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين بشكل عشوائي: الأولى ضابطة مكونة من ٣٥ طالباً وطالبة والثانية تجريبية مكونة من ٣٥ طالباً وطالبة. وتم التوصل إلى النتائج التالية:

- وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي دُرست بوساطة تسجيلات الفيديو، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة المعتادة، في تصميم وإنتاج التقنيات التعليمية مجتمعة وكل منها على حدة (اللوحات التعليمية –المجسمات والعينات– الشفافيات والشرائح الشفافة الصغيرة) لصالح المجموعة التجريبية التي دُرست بوساطة تسجيلات الفيديو وذلك في الاختبار البعدي.

- وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست بوساطة تسجيلات الفيديو في الاختبار القبلي، ومتوسط درجات المجموعة نفسها في الاختبار البعدي، وذلك في تصميم وإنتاج التقنيات التعليمية مجتمعة، وكل منها على حدة (اللوحات التعليمية –المجسمات والعينات– الشفافيات والشرائح الشفافة الصغيرة) لصالح درجات الطلبة في الاختبار البعدي.

- وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في الاختبار القبلي، ومتوسط درجات المجموعة نفسها في الاختبار البعدي، من حيث تصميم وإنتاج التقنيات التعليمية مجتمعة، وكل منهـا علـى حـدة (اللوحات التعليمية –المجسمات والعينات– الشفافيات والشرائح الـشفافة الـصغيرة) لصالح درجات الطلبة في الاختبار البعدي، ولكن أثر التعليم في المجموعة الـضابطة بين الاختبار القبلي والبعدي لم يصل إلى مستوى التعليم في المجموعة التجريبية بين الاختبار القبلي والبعدي.

- وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي دُرسـت بوساطة تسجيلات الفيديو، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة المعتادة، فيما يتعلق بمستوى الأداء المهاري لتصميم وإنتاج التقنيات التعليمية مجتمعة، وكل من التقنيات التالية على حدة (اللوحة الحبيبيـة، اللوحـة الوبريـة، العينـات، الشفافيات ذات الطبقات المتتالية، الشفافيات المنتجة بالتصوير الفوتوكوبي، الـشرائح الشفافة ذات الإطار الكرتوني، الـشرائح الـشفافة الـصغيرة المنتجـة بالتـصوير الفوتوغرافي، الشرائح الشفافة الصغيرة المنتجة بالحاسوب) وذلك لصالح المجموعـة التجريبية التي دُرست بوساطة تسجيلات الفيديو.

- عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبيـة التـي درست بوساطة تسجيلات الفيديو، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درسـت بالطريقة المعتادة، فيما يتعلق بمستوى الأداء المهاري لتصميم وإنتاج كل من التقنيات التعليمية التالية على حدة (المجسمات، الشفافيات المفـردة، الـشرائح الـصغيرة ذات الإطار البلاستيكي).

وأجرت أبو رمان (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى معرفة اثر التدريس باستخدام الوسـائط المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث الدراسات الاجتماعية لدى طلبـة الـصف التاسع الأساسي في الأردن، وأجابت الدراسة عن سؤالين يبحثان في أثر التدريس باسـتخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد ككل وكل مهارة من مهارات التفكير الناقـد على حدا في مبحث الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. تكونـت عينـة الدراسة من (٦٢) طالباً من الصف التاسع الأساسي في السلط، تم تقـسيمهم عـشوائياً إلـى

مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. تم تدريس المجموعة التجريبية الوحدة الثانية من كتاب التاريخ باستخدام دروس مصممة بالوسائط المتعددة، كما درست المجموعة الضابطة نفس المادة بالطريقة الاعتيادية. وقد طبق اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد على المجوعتين قبل وبعد التدريس، حيث أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد ككل وكل مهارة من مهارات التفكير الناقد على حدا في مبحث الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى **الشرمان** (٢٠٠٩) دراسة هدفت معرفة أثر برنامج إثرائي محوسب في العلوم في مهارات التكفير الناقد، والاتجاهات نحو العلوم لدى الطلبة المعوقين دراسياً في المرحلة الأساسية في دولة الإمارات العربية المتحدة، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد مجموعة من الاختبارات هي: الاختبار التحصيلي وتضمن (٣٠) سؤالاً، واختبار التفكير الناقد وتضمن خمسة مستويات هي: (معرفة الافتراضات والاستنتاج والتفسير والاستقراء والتقييم)، كما أعد الباحث مقياساً للاتجاهات نحو العلوم لدى المرحلة الابتدائية، وتضمن ثلاثة أبعاد: (الاتجاهات نحو معلم العلوم والاتجاهات نحو المادة العلمية والاتجاهات نحو أهمية العلوم). وتكونت عينة الدراسة من (٣٨) طالبة متفوقة دراسياً، وقسمت إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية، واشتملت على (١٩) طالبة من طالبات الصف الخامس في مدرسة مشيرف النموذجية، والمجموعة الضابطة، واشتملت على (١٩) طالبة من طالبات الصف الخامس في مدرسة شيخة بنت سعيد للتعليم الأساسي. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإثرائي المحوسب في تنمية مهارات التفكير الناقد، وتنمية الاتجاهات نحو العلوم لدى الطالبات المتفوقات دراسياً، كما أوصت الدراسة بتفعيل دور الحاسوب في إثراء كافة المواد الدراسية، وفي جميع المراحل العمرية، وإعداد برنامج تدريبي للعاملين مع الطلبة المتفوقين حول البرامج الإثرائية المحوسبة، وإمكانية تطبيق البرنامج على عينة من الذكور، والمتفوقين دراسياً.

وأجرى **العنزي** (٢٠٠٨) دراسة هدفت التعرف على درجة استخدام معلمي الجغرافيا في المرحلة المتوسطة للتقنيات التعليمية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة الدراسة وتكونت من جزأين: الأول: ويشمل معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة في ضوء المتغيرات الآتية الوظيفة (معلم، مشرف تربوي)، والخبرة التعليمية (أقل من٥ سنوات، من٥-

١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) . أما الجزء الثاني فتضمن (٦٤) فقرة وقسمت الفقـرات إلى أربعة محاور هي: المحور المعرفي في التقنيات التعليمية وتضمن (١٠) فقرات والمحور الثاني ويتضمن فقرات عن درجة استخدام التقنيات التعليمية في تدريس الجغرافيا فـي حالـة توفرها في المدرسة وتضمن (٢٨) فقرة والمحور الثالث ويتضمن فقـرات عـن صـعوبات استخدام التقنيات التعليمية في تدريس الجغرافيا من وجهة نظر كل من المعلمين, والمـشرفين التربويين وتضمن (٢٦) فقرة أما المحور الرابع فكان سؤالاً مفتوحاً لكل من معلمي الجغرافيا و المشرفين التربويين حول المقترحات ذات الصلة بالتغلب على صعوبات استخدام التقنيـات التعليمية في تدريس الجغرافيا. وقد شملت العينة جميع المشرفين التربويين لمـادة الجغرافيـا وعددهم (٤٠) مشرفاً تربوياً و (٢٠٠) معلماً لمادة الجغرافيا. وأظهرت نتـائج الدراسـة أن درجة استخدام معلمي الجغرافيا للتقنيات التعليمية في التدريس كانت متوسطة من وجهة نظر المعلمين بينما كانت عالية من وجهة نظر المشرفين التربويين. وفيما يتعلق بصعوبات استخدام التقنيات التعليمية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين فكان أكثرها حسب تقـديرات المعلمين العبء الدراسي للمعلمين، وعدم وجود مختص لتقديم المساعدة عند الحاجة حـسب تقديرات المشرفين. وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في درجة استخدام معلمي الجغرافيا للتقنيات التعليمية في التـدريس. وقـدم معلمـو ومشرفو الجغرافيا مجموعة من الاقتراحات للتغلب على صعوبات استخدام المعلمين للتقنيـات التعليمية مثل: زيادة الإنفاق من قبل وزارة التربية والتعليم ، و التقليل من العبء التدريـسي للمعلم.

وأجرى **الردادي** (٢٠٠٨) دراسة هدفت استقصاء اثر برنامج تعليمي محوسب قائم على حل المشكلات في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي في مادة العلوم لطلاب الـصف الثـاني متوسط في المدينة المنورة واتجاهاتهم نحو البرنامج. وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثاني متوسط بالمدينة المنورة للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٦ والبالغ عددهم (١٠٦٥٨) وتكونت عينة الدراسة من ٥٠ طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة تكونت من ٢٥ طالباً درست مادة العلوم بالطريقة الاعتيادية ومجموعة تجريبية تكونت مـن ٢٥ طالبـاً درست مادة العلوم عن طريق البرنامج التعليمي المحوسب القائم على حل المشكلات. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم برنامج تعليمي محوسب, كما قام الباحث باستخدام عدد من الأدوات وهي: اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية(أ), واختبار تحصيلي لمحتوى مادة العلوم, ومقياس لاتجاهات الطلاب نحو البرنامج التعليمي المحوسـب. أظهـرت نتـائج

الدراسة كما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل والتفكير الإبداعي بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية. كما أكدت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الفرعية كحل المشكلات والاستنباط والتقويم والتحليل على نظرائهم في المجموعة الضابطة.

وأجرت **الملكاوي** (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تقصي أثر إستراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة في تحصيل الطالبات وتنمية مهارات التفكير الابتكاري والاتجاهات نحو العلم في مادة علوم الأرض والبيئة مقارنة بالطريقة الاعتيادية. تكون أفراد الدراسة من (٤٥) طالبة –تم اختيارهن بطريقة قصدية– من طالبات الصف التاسع الأساسي من مدارس الجامعة الثانوية للبنات الأولى التابعة لمديرية التعليم الخاص في عمان. وقسم الطالبات إلى شعبتين وتم تعيينهما عشوائياً إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وتكونت من (٢٢) طالبة درسن باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في بيئة الوسائط المتفاعلة، والمجموعة الضابطة وتكونت من (٢٣) طالبة درسن باستخدام الطريقة الاعتيادية. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد اختبار التفكير الابتكاري المكون من ستة أنشطة تحتاج إلى إجابة مقالية، ومقياس الاتجاهات نحو العلم المكون بصورته النهائية من (٣٠) فقرة لكل فقرة (٥) اختيارات، كما استخدمت الباحثة الاختبار التحصيلي المكون من (٢٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل (والمعد مسبقاً في الإستراتيجية التدريسية المستخدمة)، ودليل تعليمي لتدريس المفاهيم العلمية المتضمنة في موضوع النظام الشمسي من كتاب علوم الأرض والبيئة للصف التاسع الأساسي وفق إستراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في التحصيل ومهارات التفكير الابتكاري والاتجاهات نحو العلم لصالح الطالبات اللواتي درسن باستخدام إستراتيجية التعلم القائم على المشكلة في بيئة الوسائط المتفاعلة مقارنة بنظيراتهن اللواتي درسن باستخدام الطريقة الاعتيادية.

وهدفت دراسة **سليمان** (٢٠٠٨) على الكشف عن واقع التقنيات التعليمية في مدارس المرحلة الأساسية في منطقة لواء بني كنانة من حيث توافر واستخدام المواد والأجهزة التعليمية في ضوء متغيرات التخصص، والمؤهل العلمي، والخبرة في التدريس، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن المعيقات التي تحول دون استخدام التقنيات التعليمية. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية ومعيقاتها في مديرية التربية والتعليم

لمنطقة لواء بني كنانة، إذ بلغ عددهم (٧٩٣) معلماً ومعلمة موزعين على جميع مدارس المرحلة الأساسية في لواء بني كنانة. أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة إذ بلغت (١٢٠) معلماً ومعلمة، يشكلون ما نسبته (١٥,١٣%) من مجتمع الدراسة. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة تضمنت مدى توافر المواد والأجهزة التعليمية، ودرجة استخدامها، والمعيقات التي قد تقلل من استخدامها. وأظهرت النتائج ما يلي:

١. تتوافر المواد والأجهزة التعليمية بنسب متفاوتة في مدارس المرحلة الأساسية.

٢. أن استخدام المواد والأجهزة التعليمية من قبل أفراد العينة قد جاء بدرجة متوسطة.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في مدى استخدام التقنيات التعليمية تعزى للتخصص والمؤهل العلمي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة ولصالح ذوي الخبرة من (٦–١٠) سنوات.

وأجرى **سالم** (٢٠٠٨) دراسة هدفت استقصاء أثر التدريس باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة المطالعة للصف الثاني الثانوي في محافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية. وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثاني الثانوي الشرعي، في المدارس الثانوية في محافظة حفر الباطن. وتكونت عينة الدراسة من (٦٢ طالباً)، اختيروا عشوائياً، ووزعوا إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية درست المادة التعليمية المصممة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والأخرى ضابطة درست المادة التعليمية نفسها بالطريقة الاعتيادية؛ وقد تم جمع بيانات تمخضت الدراسة عن النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في درجات التحصيل البعدية المعدلة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى وجود أثر إيجابي لاستخدام التدريس باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية التحصيل الدراسي المباشر في مادة المطالعة للصف الثاني الثانوي.

- كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في درجات التحصيل المؤجلة المعدلة بين المجموعتين الضابطة،

والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى وجود أثر إيجابي للتدريس باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الاحتفاظ.

- كما بينت النتائج أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في درجة التفكير الناقد بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير على وجود أثر إيجابي لاستخدام التدريس باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية مهارات التفكير الناقد بشكل عام.

- كما أظهرت النتائج وجود أثر للتدريس باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية مهارات التفكير الناقد المختلفة (التحليل والاستقراء والاستنتاج والاستدلال والقيم)، جميعها لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى وجود أثر إيجابي للتدريس باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية مهارات التفكير الناقد الخمس، وقد جاءت مهارة الاستقراء في المرتبة الأولى، تلاها التحليل، فالتقييم، فالاستدلال، وأخيراً الاستنتاج.

وهدفت دراسة **شتات** (٢٠٠٨) دراسة واقع استخدام بيئة التعلم الافتراضية في المدارس الأردنية، وتقصي العوامل التي شكلت هذا الواقع. كما هدفت إلى بناء نموذج قائم على مهارات التعلم الالكتروني في بيئة التعلم الافتراضية لتفعيل استخدام بيئة التعلم الافتراضية في المدارس الأردنية، ودراسة فعالية هذا النموذج في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بالأردن (التحليل، التركيب، التقويم). واشتملت الدراسة على دراسة ميدانية لوصف واقع استخدام التعلم الافتراضية في المدارس الأردنية من قبل المعلمين والطلبة وتحديد العوامل شكلت هذا الواقع. كما تضمنت الدراسة بناء النموذج المقترح وتطبيقه في إحدى مدارس الإناث في العاصمة عمان من خلال أربعة مشاريع من مباحث: علوم الأرض والبيئة، وعلوم الأحياء، واللغة العربية، والرياضيات، من خلال استخدام التعلم المخلوط الذي يستخدم هذا النموذج إضافة إلى استخدام الأسلوب التقليدي للتعلم الصفي العادي في تدريس المجموعة التجريبية، واستخدام الأسلوب التقليدي للتعلم الصفي العادي في تدريس المجموعة الضابطة. وقد تم قياس فعاليته في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. وكانت أدوات الدراسة بناء استبانة وزعت على (١٥٠٠) معلم ومعلمة في الميدان لتحديد واقع استخدام بيئة التعلم الافتراضية في المدارس الأردنية،

وتقصي العوامل التي شكلت هذا الواقع. وبناء النموذج المقترح الذي استند في فلسفته إلى قواعد وأسس التعلم الإلكتروني المبني على المشروع التشاركي Collaborative Project Based E-Learning. واستخدمت الباحثة كل من: مقياس كاليفورنيا ٢٠٠٠ للتفكير الناقد، ومقياس بول تورانس الصورة اللفظية للتفكير الإبداعي، لقياس مدى فعالية النموذج في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. كما تم تصميم صفحة الكترونية نشر عليها ما أنتجته الطالبات من خطط ومشاريع أثناء تنفيذ النموذج. كذلك تم إعداد نشاط تأملي لمعرفة رأي كل من المعلمات والطالبات حول النموذج. وأسفرت الدراسة عن وجود قصور في استخدام بيئة التعلم الإلكتروني EduWave في المدارس الأردنية. كما أشارت نتائج التحليل الإحصائي ANCOVA للامتحان البعدي لأداء عينة الدراسة على فقرات مقياس التفكير المستخدمين في هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات بين متوسطي درجات عينة الدراسة للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارات: التحليل، والتركيب، والتقويم، ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى **العجمي** (٢٠٠٧) دراسة هدفت التعرف إلى درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية للتقنيات التعليمية وعلاقتها بدافعية الطلبة نحو التعلم في دولة الكويت. وللإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تم اختيار عينة المعلمين بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة بنسبة (٣٣%) من حجم المجتمع الأصلي، إذ بلغ عددهم (٩٥) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية في مدارس المرحلة المتوسطة في منطقتي الأحمدي ومبارك الكبير التعليميتين، كما تم اختيار عينة الطلاب بطريقة عشوائية من أفراد مجتمع الدراسة، إذ بلغ عددهم (٤٥٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة، واستخدم الباحث أداتين هما بطاقة الملاحظة والاستبانة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: كانت درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية للتقنيات التعليمية متوسطة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة للتقنيات التعليمية في دولة الكويت تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح معلمي البكالوريوس. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة للتقنيات التعليمية في دولة الكويت تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة للتقنيات التعليمية في دولة الكويت تبعاً لمتغير الخبرة.

وهدفت دراسة **الأسعدي** (٢٠٠٧) إلى تعرف درجة استخدام التقنيات التعليمية وأثـر ذلك على تحصيل الطلاب للمرحلة المتوسطة في محافظة القريات، وتكونت العينة مـن (٨٥) من معلمي اللغة العربية، وطور الباحث استبانة تكونت من (٣٧) فقرة لمعرفة توافر التقنيات التعليمية ودرجة استخدامها تم التأكد من صدق هذه الأداة وثباتها كما تـم اسـتخدام اختبـار تحصيلي لطلبة الصف الثاني متوسط تكون من (٢٣) فقرة، طبق على المجموعتين الـضابطة والتجريبية. كما استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار التبـاين الأحادي، واختبار (ت) للإجابة عن أسئلة الدراسة. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- جاءت درجة استخدام التقنيات التعليمية من قبل معلمي اللغة العربية قليلة علـى الأداة ككل، وكانت أكثر وسيلة تعليمية تم استخدامها كانت الطباشير والأقلام الملونة.

- هناك تفاوت في توافر التقنيات التعليمية في مدارس محافظة القريـات حيـث تفتقـر بعض المدارس إلى مختبر للصوتيات وجهاز عرض سينمائي وكاميرا فيديو للتصوير وأجهزة عرض البيانات (Data Show).

- هناك أثر في استخدام معلمي اللغة العربية للتقنيات التعليمية على تحـصيل الطلبـة، حيث أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بدرجة كبيرة بين الاستخدام والتحصيل.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى لدرجة اسـتخدام التقنيـات التعليمية ولصالح الطلبة الذين استخدموا هذه التقنيات.

وهدفت دراسة **العولة** (٢٠٠٦) تحديد مدى استخدام التقنيات التعليمية في تدريس مادة التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية. وتم اختيـار عينـة عـشوائية بالطريقة البسيطة من المجتمع الأصلي، بلغ عددها (٢٦٠) معلماً ومعلمة، يمثـل مـا نـسبته (٦١,٩%) من المجتمع الأصلي لمعلمي ومعلمات الحلقة الأخيـرة مـن التعلـيم الأساسـي. واستخدم الباحث أداة تتمثل في قائمة بأهم التقنيات التعليمية التي يمكن استخدامها في تـدريس مادة التربية الإسلامية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي، وتحويـل هـذه القائمـة إلـى استبانة. وأظهرت النتائج الآتي: يستخدم معلمو التربية الإسلامية التقنيـات التعليميـة بـشكل مرتفع. ويستخدم المعلمون الكتاب المدرسي واللوحة الطباشيرية (السبورة) والطباشير الملونة، والإذاعة المدرسية بدرجة كبيرة. وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى

لمتغير الخبرة في درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية للتقنيات التعليمية في التدريس ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية للتقنيات التعليمية في التدريس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- الدراسات الأجنبية:

وفي دراسة أجراها **بنيويل وبوسكاردين وكراوفورد** (Peneuel, Boseardin, Masyn and Crawford, 2010) هدفت إلى التعرف على كيفية استخدام المعلمين للتقنيات التكنولوجية بطرق فعالة من خلال التدريس الصفي، حيث تكونت عينة الدراسة من (٥٨٤) معلماً من معلمي المدارس الولايات المتحدة الأمريكية. حيث ضمت العينة (٢٠٩) معلماً يدرسون المرحلة الأساسية، و(١٧٤) معلماً ممن يدرسون المرحلة المتوسطة، و(٢٠١) معلماً ممن يدرسون المرحلة الثانوية، بحيث تراوحت خبرة المعلمين بوسيط قدره (١١ سنة). وقد استخدمت أداة الاستبانة كأداة للدراسة، حيث تم تعبئتها إلكترونياً من قبل المعلمين، وقد احتوت الاستبانة على ستة محاور، المحور الأول وقد أشار إلى سنوات الخبرة في التدريس والصفوف التي يدرسها المعلم، والمبحث الذي يدرسه، والخبرات التقنية التي تعرض لها المعلمون، أما المحور الثاني فقد أشار إلى عدد مرات استخدام المعلمين للتقنيات داخل الغرف الصفية، والمحور الثالث تحدث عن الهدف من استخدام التقنيات ومدى أهميتها بالنسبة للطلاب، وتحدث المحور الرابع عن معتقدات المعلمين حول التقنية وتوقعاتهم حولها، أما المحور الخامس فقد ركز على اثر استخدام التقنيات التكنولوجية على تحصيل الطلاب، والمحور السادس والأخير فقد تحدث عن الفائدة التي حققها المعلمون من استخدام التقنية. وقد أشارت النتائج إلى استخدام التقنيات التكنولوجية في عمليتي التدريس والتقييم بشكل مرتفع، أما نتائج الدراسة لأهم معتقدات المعلمين بالنسبة للتقنيات فكانت في أهميتها في مساعدة الطلاب على النقاش والتعاون بفعالية داخل الحصص الصفية، وأما أهم استخدامات التقنيات فكان في المحاكاة والنقاش الصفي، وبالنسبة لأثر استخدام التقنيات على الطلاب فقد ساعدت الطلاب على التدريب وتحقيق أهداف التعلم.

واستقصت دراسة **يلديرم** (Yildirim, 2009) إلى آراء الطلاب المعلمين حول تعلم التكنولوجيا التعليمية وتحضير المادة من خلال استخدام تقنيات الوسائط المتفاعلة كأداة معرفية. تم استخدام المقابلات كأداة للدراسة. تكونت عينة الدراسة من (٢٨) طالباً في جامعة الشرق الأوسط للتكنولوجيا في تركيا. وأشارت النتائج إلى أن أغلبية الطلاب فضلوا التعلم من

خلال الوسائط المتفاعلة على بيئة التعلم التقليدية. وأن هناك تفاعلاً واهتماماً عالياً من قبل الطلاب المعلمين نحو استخدام تكنولوجيا الحاسوب في الأعمال الاكاديمية وفي البحث عن المصادر أما في غرفة التدريس فقد استخدم كأداة مساندة للمعلم وليس كاستراتيجية في التدريس.

وكذلك كانت دراسة **هانج ولي** (Huang & Lee, 2009) والتي هدفت إلى استخدام لوحات النقاش غير التزاميه كطريقة لتطوير مهارات التفكير لطلبة قسم اللغات الأجنبية التطبيقية في إحدى الجامعات التايوانية. واستخدمت الدراسة منهج التحليل للمناقشات النصية غير التزامنية التي أجريت من خلال منتديات حوار بيئة التعلم الافتراضية City Family. وطبقت الدراسة على (٤٠) طالباً ملتحقين بمساق في اللغة الاجنبية. وتوصلت الدراسة من أن العائد التربوي في استخدام لوحات النقاش غير التزامنية في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى طلاب قسم اللغات الأجنبية يحقق هدفين هما تعلم اللغات، وتطوير مارات التفكير الناقد لديهم. كما أظهرت النتائج تفوق الطلبة في مهارات التفكير الفرعية وبالتحديد مهارتي الاستقراء والاستنباط.

كما أجرى **ميتشيل وشن وماكريدي** (Mitchell, Chen, & Macredie, 2009) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر المعرفة السابقة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة على التحصيل الأكاديمي في التعلم والآراء حول هذه البيئة. تكونت عينة الدراسة من (٧٤) طالباً في مرحلة البكالوريوس لمادة العلوم في لندن. وقد استخدمت برمجية قائمة على الوسائط المتفاعلة في الحساب، واستبيان يبين آراء الطلبة حول هذه الوسائط، واختباران قبلي وبعدي، حيث يقيم الاختبار القبلي مستوى المعرفة السابقة، بينما الاختبار البعدي يقيم التحصيل الأكاديمي. أشارت النتائج على زيادة مستوى المعرفة السابقة، ووجودها فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة، وكان لديهم تصورات إيجابية نحو بيئة الوسائط المتفاعلة.

وأجرت **ليو وهسيش وكو وسكاليرت** (Liu, Heish, Cho, & Schallert, 2009) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية بيئة التعلم القائم على المشكلة المعززة بالحاسوب في الكفاءة الذاتية للتعلم، والاتجاهات نحو العلوم والتحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب يمثلون طلاب المرحلة المتوسطة في (١٠) مدارس من مدارس مدينة نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية؛ استخدموا برمجية حاسوبية، واختبار المعرفة العلمية، ومقياس

الاتجاهات نحو العلوم، ومقياس الكفاءة الذاتية. وأشارت النتائج إلى زيـادة فـي التحـصيل والكفاءة الذاتية للتعلم بعد استخدام بيئة التعلم القائم على المشكلة المعززة بالحاسوب، بينما لـم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على اتجاهات الطلبة نحو العلوم.

أشارت دراسة **شارما وبريا وهانافين مايكل** (Sharma and Michael , 2008) التـي هدفت تطور التفكير باستخدام تعديل البيئة باستخدام التكنولوجيا. وركزت هذه الدراسة علـى طريقة التسقيف (Scaffoldin) للبيئة. وبعد جمع المعلومات، وتحليلها لعينة قصدية من خمسة مشاركين من طلبة الدراسات العليا في جامعة تكساس بالولايات المتحـدة الأمريكيـة تمـت مقابلتهم لمدة فصل دراسي واحد، كشف الدراسة عند الإجابة عن أسـئلة البحـث أن هنـاك تغيرات إيجابية في مستويات التفكير (شمل المعرفة السابقة، والانعكاسات، والتغذية الراجعة، ومحتوى المشاريع، وفهم النفس كمتعلم).

وهدفت دراسة **ليو وبيرا** (LIU & Bera, 2008) إلى فهم كيفيـة اسـتخدام أنمـاط الأدوات المعرفية الثلاثة عشر في بيئة تعلم الوسائط المتفاعلة، وهل هذه الأدوات تساعد فـي مراحل حل المشكلة؟ أجريت الدراسة على (١١٠) من الطلاب والطالبات من الصف السادس (في مدارس غرب جنوب أمريكا)، اشتملت على (١٠) من الطلاب الموهوبين، و(١٤) مـن الطلاب العاديين. وقد تم استخدام الأدوات المعرفية المزودة ببيئة تعلـم الوسـائط المتفاعلـة القائمة على المشكلة من خلال برمجية إنقاذ المخلوقات الفضائية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأدوات المعرفية التي دعمت العمليات المعرفية والتي تشارك في الحمل المعرفي لعبـت دوراً كبيراً في بداية معالجة حل المشكلة، بينما الأدوات التي تؤيد النشاطات المعرفية وتوليـد الفرضية واختبارها استخدمت في المراحل النهائية في حل المشكلة أكثر. وأشـارت النتـائج أيضاً إلى تفوق في تحصيل الطلاب الذين اسـتخدموا الأدوات المعرفيـة وخاصـة للطلبـة الموهوبين ثم يليهم الطلبة العاديون والطلبة الذين لغتهم الإنجليزية هي الثانية. كمـا أشـارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة عينة الدراسة تعزى إلـى الجنس أو التفاعل بين الجنس وطريقة التدريس.

وهدفت دراسة **ليو** (Liu, 2005) إلى استقصاء أثر بيئة تعلم الوسائط المتفاعلة لعلـم الفلك في تحسين المعرفة العلمية، والاتجاهات نحو تعلم العلوم، والدافعية نحو التعلم للـصف السادس الابتدائي باستخدام برمجية "إنقاذ المخلوقات الفضائية". تكونت عينـة الدراسـة مـن

(٤٣٧) طالباً وطالبة من جنوب غرب أمريكا من أربع مدارس حيث تم تدريسهم من قبل أربعة معلمين، وكانت مدة الدراسة ٤٥ دقيقة مدة ١٥ يوماً في الجزء الأخير من السنة الدراسية في وحدة النظام الشمسي. وأشارت نتائج الدراسة إلى زيادة معرفتهم العلمية بشكل ملحوظ في الاختبار البعدي مقارنة مع الاختبار القبلي وكذلك احتفاظهم بمعظم الذي تعلموه بعد أسبوعين. أما اتجاهاتهم نحو العلوم والدافعية نحو تعلمها فقد ارتفعت بشكل ملحوظ بعد استخدام هذه البرمجية.

وفي دراسة قام فيها كل من **شو وهيسو وجوو** (Shu & Hsiu, & Gwo, 2006) هدفت إلى استطلاع اتجاهات الدارسين والمعلمين لاستخدام التقنيات التعليمية الإلكترونية في التعليم. واشتملت العينة على (٣٠) معلماً و(١٦٨) طالباً يدرسون في إحدى المدارس الثانوية التايوانية، ومن أجل تحديد درجة اتجاهاتهم تم استخدام مقابلة اشتملت على نوعين مختلفين من الأسئلة، الأول عبارة عن (٢٠) فقرة مصممة ليجيب عنها أفراد العينة من خلال قراءتها واختيار المستوى المناسب لشدة الاتجاه، أما الثاني فكان عبارة عن خمسة أسئلة نهايتها مفتوحة ذات صلة بالتقنيات التعليمية الإلكترونية. وكشفت الدراسة عن أن غالبية العينة كان لديها اتجاهات ايجابية نحو استخدام التقنيات التعليمية الإلكترونية ومنها الانترنت، والسبورة الالكترونية والبرامج التعليمية المحوسبة الجاهزة، والبريد الالكتروني كأسلوب تعلم. وأن للمعلمين والوسائل التعليمية المتعددة تأثيراً ايجابياً كبير عكس درجة اتجاهات المتعلمين والمستخدمين للانترنت .

تعقيب على الدراسات السابقة:

يظهر من خلال الاستعراض السابق للدراسات في المجالات المختلفة وجودها ضمن محورين الأول: الدراسات التي تناولت التقنيات التعليمية بشكل مباشر، أما المحور الثاني فهو تلك الدراسات التي تناولت التكنولوجيا التعليمية بشكل عام. ومن دراسات المحور الأول نذكر: دراسة العجمي (٢٠٠٧)، والعولة (٢٠٠٦) والتي تناولتا استخدامات معلمي التربية الإسلامية للتقنيات التعليمية. بينما ذهبت دراسة العنزي (٢٠٠٨) لتتناول استخدامات معلمي الجغرافيا للتقنيات التعليمية في مدينة الرياض. وأكدت دراسة كل من الأسعدي (٢٠٠٧) وسليمان (٢٠٠٨) على واقع التقنيات التعليمية واستخداماتها. في حين ذهبت دراسة حسامو (٢٠٠٩) لتؤكد على اهمية ودور تسجيلات الفيديو في إكساب الطلبة مهارات تصميم وانتاج التقنيات التعليمية. أما دراسات المحور الثاني فمنها: دراسة العنزي ملكة (٢٠١٠) والتي تناولت أثر

تدريس الفقه باستراتيجية التعلم المتمازج كإحدى الوسائل تقنية التعليم في تنمية مهارات التفكير. وذهبت دراسة الردادي (٢٠٠٨)، والشرمان (٢٠٠٩) لتتناول البرامج التعليمية المحوسبة في تنمية مهارات التفكير. وتناولت دراسة أبو رمان (٢٠٠٩) التدريس باستخدام الوسائط المتعددة ولأثره في تنمية التفكير.

ويلاحظ من استعراض الدراسات السابقة أيضاً تنوعها في تناول المواد الدراسية فبعضها تناول مادة التربية الإسلامية كدراسة كل من العنزي (٢٠١٠) والتي تناولت مادة الفقه، ودراسة العجمي (٢٠٠٧)، والعولة (٢٠٠٦). وتناولت بعضها الآخر مادة العلوم كدراسة الردادي (٢٠٠٨) والشرمان (٢٠٠٩). وتناولت دراسة كل من العنزي (٢٠٠٩) مادة الجغرافيا، ودراسة أبو رمان (٢٠٠٩) والتي تناولت مادة الاجتماعيات، وتناولت دراسة الأسعدي (٢٠٠٩) مادة اللغة العربية.

وكذلك يلاحظ تنوع الدراسات السابقة في تناولها للمراحل الدراسية، فبعضها تناول المرحلة المتوسطة كما في دراسة كل من العنزي (٢٠١٠)، والعجمي (٢٠٠٧)، والعنزي (٢٠١٠)، والردادي (٢٠٠٨)، والأسعدي (٢٠٠٧). في حين تناولت دراسة حسامو (٢٠٠٩) تخصص معلم الصف في جامعة دمشق. وتناولت بعض الدراسات المرحلة الثانوية كدراسة الشرمان (٢٠٠٩).

وتنوعت الدراسات السابقة في المنهج المتبع في الدراسة،حيث يلاحظ تنوعها ما بين المنهج الوصفي والشبه التجريبي وبعضها جمع بين الاثنين، فمن الدراسات الوصفية دراسة كل من العجمي (٢٠٠٧)، والعنزي (٢٠٠٩)، والعولة (٢٠٠٦)، والأسعدي (٢٠٠٩) وسليمان (٢٠٠٨)

ومن الدراسات التي تناولت المنهج شبه التجريبي دراسة كل من العنزي (٢٠١٠)، والردادي (٢٠٠٨)، وأبو رمان (٢٠٠٩)، والشرمان (٢٠٠٩). ودراسة حسامو (٢٠٠٩). بينما جمعت دراسة كل من الأسعدي (٢٠٠٧)، شو وهيسو وجوو (Shu & Hsiu, & Gwo, 2006) بين المنهجين الوصفي وشبه التجريبي.

ويلاحظ كذلك من استعراض الدراسات السابقة تنوعها في الأدوات المستخدمة لتحقيق أهداف الدراسة؛ فبعضها استخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وبعضها الآخر استخدم الاختبار، وبعضها جمع بين الاثنين. فمن الدراسات التي استخدمت الاستبانة دراسة العجمي (٢٠٠٧) والتي استخدمت أداتين، والعنزي (٢٠٠٩)، والعولة (٢٠٠٦) ، بينما استخدمت بعض الدراسات البرامج التعليمية والاختبارات التحصيلية واختبارات التفكير ومنها: دراسة

العنزي (٢٠١٠)، والردادي (٢٠٠٨)، وحسامو (٢٠٠٩)، وأبو رمان (٢٠٠٩)، والشرمان (٢٠٠٩). في حين تناولت دراسة الأسعدي (٢٠٠٧) أداتين وهما الاستبانة والاختبار التحصيلي.

وفيما يتعلق بعينة الدراسة؛ فقد تنوعت الدراسات السابقة في تناولها أفراد العينة، فبعضها شملت دراسته الطلبة، وبعضها تناول المعلمين، وبعضها تناول الطلبة والمعلمين، في حين تناولت بعضها الآخر المعلمين والمشرفين التربويين. ومن الدراسات التي تناولت الطلبة كل من العنزي (٢٠١٠)، والردادي (٢٠٠٨)، وحسامو (٢٠٠٩) والشرمان (٢٠٠٩).

وتنوعت الدراسات السابقة في عدد أفراد العينة التي شملتها، فشملت دراسة العنزي (٢٠١٠) (١٢٠) طالب وطالبة، في حين شملت دراسة العجمي (٢٠٠٧) (٩٥) معلماً و(٤٥٠) طالباً. وشملت دراسة العنزي (٢٠١٠) (٤٠) مشرفاً تربوياً و(٢٠٠) معلم. بينما شملت دراسة الردادي (٢٠٠٨) (٥٠) طالباً، بينما تناولت دراسة حسامو (٢٠٠٩) (٧٠) طالب، وشملت دراسة العولة (٢٠٠٩) (٢٦٠) معلم ومعلمة، أما دراسة الشرمان (٢٠٠٩) فشملت (٣٨) طالب وطالبة، وشملت دراسة سليمان (٢٠٠٨) (١٢٠) معلم ومعلمة. أما دراسة شو وهيسو وجوو (Shu & Hsiu, & Gwo, 2006) فقد شملت (٣٠) معلم و(١٦٨) طالب

ومن الدراسات التي تناولت المعلمين دراسة كل من العولة (٢٠٠٦)، والأسعدي (٢٠٠٧) وسليمان (٢٠٠٨)، وجمعت بعض الدراسات بين المعلمين والطلاب ومن هذه الدراسات العجمي (٢٠٠٧)، ودراسة شو وهيسو وجوو (Shu & Hsiu, & Gwo, 2006) وتناولت دراسة العنزي (٢٠٠٨) المعلمين والمشرفين التربويين.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

ولقد تناولت هذه الدراسة منحى أكثر حداثة من حيث قياس درجة أهمية التقنيات التعليمية ودورها في تنمية التفكير من وجهة نظر معلمي المدارس الرائدة في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية وهذا ما يميزها عن الدراسات السابقة. ويمكن إجمال مجالات استفادة الباحث من الدراسات السابقة بالآتي:

- الاهتداء إلى مصادر ومراجع وبحوث ودراسات لم يطلع عليها الباحث من قبل.
- صياغة أهداف الدراسة.
- بناء الإطار النظري للدراسة وتكوين تصور شامل للموضوع.
- بناء أداة الدراسة وتطويرها والتحقق من صدقها وثباتها.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على توجهات المعلمين نحو أهمية التقنيات التعليمية في تنمية التفكير لدى طلبتهم، وفي هذا الفصل سوف يبين الباحث مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، ومنهج الدراسة وأسلوب البحث وأداة الدراسة وصدق الأداة وثباتها والمعالجة الإحصائية

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الرائدة (الذكور) بمنطقة المدينة المنورة لجميع المراحل الدراسية (ابتدائي – متوسط – ثانوي) وبمختلف تخصصاتهم (علمي – أدبي) والبالغ عددهم (٥٦٠) معلماً للعام الدراسي (٢٠١٠– ٢٠١١).

عينة الدراسة

تم اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة عددها (١٦٠) معلماً بالطريقة الطبقية العشوائية ، حيث تم توزيع (١٦٠) استبانة على المعلمين وقد تم استرداد (١٥٢) وبعد فحص الاستبانات تم استبعاد (١٢) لعدم استكمالها وبذلك أصبح عدد أفراد الدراسة (١٤٠) وبلغت نسبة الإرجاع ٨٧% ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول١. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

الرقم	المتغير	المستوى	العدد
١	التخصص	علمي	٦٦
		أدبي	٧٤
٢	الخبرة في مجال التدريس	من ١ – ٥ سنوات	٣١
		من ٦ – ١٠ سنوات	٤٢
		أكثر من ١٠ سنوات	٦٧
٣	المؤهل العلمي	دبلوم كلية معلمين	١٦
		بكالوريوس	١١٣
		أعلى من بكالوريوس	١١

أداة الدراسة

لأجل أغراض الدراسة تم بناء استبانة اشتملت على محورين رئيسيين :

المحور الأول : يتضمن فكره عامة عن الدراسة وأهدافها ويشتمل كذلك عن البيانات الأولية اللازمة (التخصص ، المؤهل العلمي ، الخبرة ف مجال التدريس) .

المحور الثاني : ويشتمل علي المجالات للدراسة والتي تكونت من خمس مجالات يمثل كل مجال منها مهارة للتفكير وهي (حل المشكلات – الاستنباط – الاستقراء – المقارنة – التقييم) والتي اعتمده الباحث كتعريف إجرائي وقد تم بنائها بعد الرجوع إلى الأدب النظري في مجال التفكير.

تكون عدد فقراتها من (٦٠) فقرة، كل مجال يتكون من (١٢) فقرة وقد تدرجت فقرات الاستبانة وفق تدرج مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة) تتمثل بالدرجة على النحو التالي : من (١– ٢,٣٣) حيث تعتبر درجة

تقدير منخفضة، ومن (٢,٣٤- ٣,٦٦) حيث تعتبر درجة تقدير متوسطة، ومن (٣,٦٧ – ٥) تعتبر درجة تقدير عالية

صدق الأداة

تم التحقق من صدق المحتوى من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص بكلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وبعض الجامعات السعودية أنظر ملحق (١) للتأكد من مدى صدق الأداة، ومدى شمولية الفقرات و سلامة صياغتها العلمية واللغوية وكانت الأداة مكونة من (٧٢) وقد أخذ الباحث بأراء المحكمين فقام بحذف بعض الفقرات التي تم الإجماع عليها مثل الفقرة (تعين تقنيات التعليم الطالب في وجود مشكلة) ، وكذلك تعديل بعض الفقرات وإعادة صياغتها مثل (تساعد تقنيات التعليم على التركيب) لتصبح (تساعد تقنيات التعليم الطالب على تركيب المعرفة) لصبح عدد فقراتها (٦٢) وتظهر الأداة بصورتها النهائية انظر ملحق (٢)

ثبات الأداة

تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي بمعامل كرونباخ ألفا وكان معامل الثبات (٠,٨٠) وهي درجة جيدة لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة

بغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة قام الباحث بما يلي :

١- كتاب تسهيل مهمة من الجامعة الأردنية موجه للملحقية الثقافية السعودية بالمملكة الأردنية الهاشمية (ملحق ٣)

كتاب تسهيل مهمة من الملحقية الثقافية بالأردن لإدارة التربية والتعليم بالمدينة المنورة انظر محلق رقم (٤)

٢- توزيع الاستبانة على أفراد العينة للحصول على البيانات، ومن ثم جمع الاستبانات وتفريغها ثم إدخال البيانات على الحاسوب من اجل معالجتها إحصائيا باستخدام "الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (SPSS:17.0).

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

١- التخصص:وله مستويان (علمي – أدبي)
٢- المؤهل العلمي:وله ثلاث مستويات (دبلوم كلية معلمين – بكالوريوس – أعلى من بكالوريوس)
٣- الخبرة في مجال التدريس:وله ثلاث مستويات (من ١-٥ سنوات – من ٦-١٠ سنوات- أكثر من ١٠ سنوات)

ثانياً : المتغير التابع:

توجهات المعلمين نحو أهمية التقنيات التعليمية في تنمية التفكير لدى طلبتهم.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بإجراء التحليلات الإحصائية على النحو الآتي: للإجابة عن السؤال الأول ما توجهات المعلمين في المدارس الرائدة بمنطقة المدينة المنورة نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم؟ تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي المدارس الرائدة بالمدينة المنورة المشمولين في الدراسة على فقرات استبانة توجهات المعلمين نحو أهمية التقنيات التعليمية في تنمية التفكير لدى طلبتهم مقسمة حسب المجالات ولكل فقرة ضمن المجال, وللمجال ككل.

وللإجابة على السؤال الثاني هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في توجهات المعلمين في المدارس الرائدة بمنطقة المدينة المنورة نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم تعزى لمتغيرات الدراسة؟تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لأهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم وفقا لمتغيرات التخصص، والخبرة في التدريس والمؤهل العلمي، وللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية على مجالات الدراسة تبعا لمتغير التخصص تم استخدام اختبار"ت" للعينات المستقلة (T-Test)، وللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين لأهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم وفقا لمتغير الخبرة ومتغير المؤهل العلمي تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way-ANOVA).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة للكشف عن توجهات معلمي المدارس الرائدة في المدينة المنورة نحو اهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بالاجابة عن اسئلة الدراسة, وفيما يلي عرض لتلك النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وينص على: ما هي توجهات المعلمي في المدارس الرائدة بمنطقة المدينة المنورة نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجهات معلمي المدارس الرائدة بالمدينة المنورة المشمولين في الدراسة على فقرات استبانة **توجهات المعلمين نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم** مقسمة حسب المجالات ولكل فقرة ضمن المجال، وللمجال ككل:

يبين الجدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجهات معلمي المدارس الرائدة بالمدينة المنورة المشمولين في الدراسة على فقرات استبانة أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم مقسمة حسب المجالات, وللمجالات ككل.

الجدول٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجهات المعلمين نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم مقسمة حسب المجالات, وعلى الاستبانة ككل

المجال	عنوان المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
الأول	حل المشكلات	٣,٩٥	٠,٧٧	عالية
الثاني	الاستنباط	٣,٨٩	٠,٢٩	عالية
الثالث	الاستقراء	٣,٩٥	٠,٤٧	عالية
الرابع	المقارنة	٣,٩٠	٠,٤٣	عالية
الخامس	التقييم	٣,٨٤	٠,٣٩	عالية
الكلي		٣,٩١	٠,٤٩	عالية

يتبين من الجدول (٢) أن المجال الأول والذي يتعلق بحل المشكلات حصل على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٣,٩٥ مما يعني انه ذو درجة تقدير عالية, وتساوى معه في الدرجة المجال الثاني والذي يتعلق بالاستقراء, وحصل على متوسط حسابي ٣,٩٥ وبدرجة تقدير عالية أيضا, واخيرا جاء المجال المتعلق بالتقييم حيث حصل على متوسط حسابي ٣,٨٤ وبدرجة تقدير عالية.

أما فيما يتعلق بالنتائج التي توصلت اليها الدراسة حول كل مجال من مجالاتها فالجدول (٣) يوضح النتائج المتعلقة بفقرات المجال الأول وهو: " حل المشكلات ".

الجدول ٣. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجهات أفراد الدراسة على فقرات المجال الأول "حل المشكلات"

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	تسهم تقنيات التعليم في تنمية قدرة الطالب على جمع البيانات المتعلقة بالمشكلة	٤,٣٤	٠,٧٥	عالية
٢	تساعد تقنيات التعليم الطالب في تصنيف البيانات	٤,٠٩	٠,٧٣	عالية
٣	تساعد تقنيات التعليم الطالب في ربط البيانات	٤,٢٨	٠,٩٣	عالية
٤	تساعد تقنيات التعليم الطالب في تحديد عناصر المشكلة	٤,١٦	٠,٧٨	عالية
٥	تساعد تقنيات التعليم الطالب في فهم عناصر المشكلة	٤,١٧	٠,٩٢	عالية
٦	تساهم تقنيات التعليم في تحديد الصعوبات المتوقعة لحل المشكلة	٤,٢١	٠,٩٠	عالية
٧	تساعد تقنيات التعليم الطالب في تحديد البدائل لحل المشكلة	٣,٧٦	١,٠٩	عالية
٨	تساعد تقنيات التعليم الطالب في تحليل الأفكار	٢,٦٤	٠,٩٠	متوسطة
٩	تساعد تقنيات التعليم الطالب في اختيار البديل الأمثل	٤,١٧	١,١٨	عالية
١٠	تساعد تقنيات التعليم الطالب في تطبيق البديل الأمثل	٣,٥٣	١,١٧	متوسطة
١١	تساعد تقنيات التعليم الطالب في القدرة على التركيز	٤,٣١	٠,٨٧	عالية
١٢	تساعد تقنيات التعليم الطالب في القدرة على تنظيم الأفكار	٣,٨٤	١,٠٤	عالية
	الكلي	**٣,٩٥**	**٠,٧**	

يظهر من الجدول (٣) أن أعلى المتوسطات كانت على الفقرة المتعلقة " تسهم تقنيات التعليم في تنمية قدرة الطالب على جمع البيانات المتعلقة بالمشكلة " وبمتوسط حسابي بلغ ٤,٣٤ وبدرجة تقدير عالية, وأقل المتوسطات كان على الفقرة المتعلقة " تساعد تقنيات التعليم الطالب في تحليل الأفكار " وبمتوسط حسابي بلغ ٢,٦٤ وبدرجة تقدير متوسطة

أما عن النتائج المتعلقة بالمجال الثاني: " الاستنباط ", فالجدول (٤) يوضح ذلك:

الجدول٤. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجهات أفراد الدراسة على فقرات المجال الثاني " الاستنباط "

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	تنمي تقنيات التعليم القدرة على وضع الفرضيات	٣,٩١	٠,٨٨	عالية
٢	تساعد تقنيات التعليم الطالب على تركيب المعرفة	٣,٨٦	٠,٩٣	عالية
٣	تساعد تقنيات التعليم الطالب على الاستنتاج	٣,١٥	٠,٧٤	متوسطة
٤	تعين تقنيات التعليم الطالب على معالجة المعلومات	٤,٥٥	٠,٤٩	عالية
٥	تساهم تقنيات التعليم في تحديد قواعد القياس	٤,٠٠	٠,٠٠	عالية
٦	تعمل تقنيات التعليم على التسلسل المنطقي للاجراءات	٣,٧٤	٠,٤٤	عالية
٧	تساعد تقنيات التعليم الطالب على الأفعال المتراتبة	٤,٢٦	٠,٤٤	عالية
٨	تساهم تقنيات التعليم في تقييم الدليل	٤,٢٩	٠,٤٥	عالية
٩	تساعد تقنيات التعليم الطالب في الحكم على الأدلة	٢,٩٣	٠,٦٩	متوسطة
١٠	تعمل تقنيات التعليم على المفاضلة بين الادلة	٤,١٤	٠,٣٥	عالية
١١	تساهم تقنيات التعليم في تحديد العلاقة بين الفرض	٣,٧٦	٠,٦٧	عالية
١٢	تعمل تقنيات التعليم على استنباط النتائج	٤,١١	٠,٣١	عالية
الكلي		**٣,٨٩**	**٠,٢**	

يتضح من الجدول (٤) أن أعلى المتوسطات كانت على الفقرة المتعلقة " تعين تقنيات التعليم الطالب على معالجة المعلومات " وبمتوسط حسابي بلغ(٤,٥٥)، وبدرجة تقدير عالية, وتليها الفقرة التي تنص على " تساهم تقنيات التعليم في تقييم الدليل " وبمتوسط حسابي (٤,٢٩) وبدرجة تقدير عالية. وأقل المتوسطات كانت على الفقرة التي تنص على " تساعد تقنيات التعليم الطالب في الحكم على الأدلة " وبمتوسط حسابي (٢,٩٣) وبدرجة تقدير

متوسطة, وتليها الفقرة التي تنص على " تساعد تقنيات التعليم الطالب على الاستنتاج " وبمتوسط حسابي (٣,١٥) وبدرجة تقدير متوسطة.

أما عن النتائج المتعلقة بالمجال الثالث: "الاستقراء"، فالجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول ٥. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجهات أفراد الدراسة على فقرات المجال الثالث: "الاستقراء"

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	تساعد تقنيات التعليم الطالب الى التوصل للاستنتاجات	٣,٩٦	٠,٩٢	عالية
٢	تساعد تقنيات التعليم الطالب على توسيع الادلة	٣,٧٩	٠,٦٢	عالية
٣	تساعد تقنيات التعليم الطالب الاعتماد على الدليل	٣,٦٦	١,٠٨	متوسطة
٤	تساعد تقنيات التعليم الطالب على استخلاص النتائج	٤,٤٠	٠,٤٩	عالية
٥	تساعد تقنيات التعليم الطالب على فهم العلاقات بين المتغيرات	٤,١٢	٠,٣٢	عالية
٦	تساعد تقنيات التعليم الطالب على الربط بين المقدمات والنتائج	٤,٢٩	٠,٤٥	عالية
٧	تساعد تقنيات التعليم الطالب على فهم الحقائق	٤,٢٦	٠,٤٤	عالية
٨	تساعد تقنيات التعليم الطالب على انتاج الافكار	٤,١٥	٠,٨٤	عالية
٩	تساعد تقنيات التعليم الطالب على الربط بين فكرتين	٣,٨٩	٠,٨٢	عالية
١٠	تساعد تقنيات التعليم الطالب على تحويل المعلومات غير المألوفة الى معلومات مألوفة	٤,٥٦	٠,٧٤	عالية
١١	تساعد تقنيات التعليم الطالب على المشاركة الايجابية	٣,٤٦	٠,٥٠	متوسطة
١٢	تساعد تقنيات التعليم الطالب على قلب الأفكار	٢,٩٥	٠,٨٠	متوسطة
	الكلي	**٣,٩٥**	**٠,٤٧**	**عالية**

ويظهر من الجدول (٥) أن أعلى المتوسطات كانت على الفقرة المتعلقة " تساعد تقنيات التعليم الطالب على تحويل المعلومات غير المألوفة الى معلومات مألوفة " وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٦) وبدرجة تقدير عالية, وتليها الفقرة التي تنص على " تساعد تقنيات التعليم الطالب على استخلاص النتائج " وبمتوسط حسابي (٤,٤٠) وبدرجة تقدير عالية. وأقل المتوسطات كانت على الفقرة التي تنص على " تساعد تقنيات التعليم الطالب على قلب الأفكار " وبمتوسط حسابي (٢,٩٥) وبدرجة تقدير متوسطة, وتليها الفقرة التي تنص على " تساعد

تقنيات التعليم الطالب على المشاركة الايجابية " وبمتوسط حسابي (٣,٤٦) وبدرجة تقدير متوسطة.

أما عن النتائج المتعلقة بالمجال الرابع: "المقارنة"، فالجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول ٦. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجهات أفراد الدراسة على فقرات
المجال الرابع: "المقارنة"

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	تساعد تقنيات التعليم الطالب على تحديد عناصر الموضوع	٤,٠٤	٠,٩٦	عالية
٢	تساعد تقنيات التعليم الطالب على ايجاد اوجه التشابه	٣,٨٦	٠,٩٣	عالية
٣	تساعد تقنيات التعليم الطالب على ايجاد اوجه الاختلاف	٣,٤٠	٠,٨٢	متوسطة
٤	تساعد تقنيات التعليم الطالب على ربط عناصر الموضوع	٤,٣٩	٠,٤٨	عالية
٥	تساعد تقنيات التعليم الطالب على تحليل عناصر الموضوعات	٤,١٤	٠,٣٤	عالية
٦	تساعد تقنيات التعليم الطالب على فهم وجهات النظر المتناقضة	٤,١٢	٠,٥٠	عالية
٧	تساعد تقنيات التعليم الطالب على تحديد الصفات المميزة	٤,٢٦	٠,٤٤	عالية
٨	تساعد تقنيات التعليم الطالب على رصد البيانات وجدولتها	٤,٦٤	٠,٥١	عالية
٩	تساعد تقنيات التعليم الطالب على تفسير البيانات	٣,٢٥	٠,٩٥	متوسطة
١٠	تساعد تقنيات التعليم الطالب على تنظيم المعطيات	٤,١٤	٠,٣٥	عالية
١١	تساعد تقنيات التعليم الطالب على ادراك المعاني	٣,٦٩	٠,٥٧	عالية
١٢	تساعد تقنيات التعليم الطالب على استرجاع الأفكار	٢,٨٨	٠,٧٤	متوسطة
	الكلي	٣,٩٠	٠,٤٣	**عالية**

ويظهر من الجدول (٦) أن أعلى المتوسطات كانت على الفقرة المتعلقة " تساعد تقنيات التعليم الطالب على رصد البيانات وجدولتها " وبمتوسط حسابي بلغ ٤,٦٤ وبدرجة تقدير عالية, وتليها الفقرة التي تنص على " تساعد تقنيات التعليم الطالب على ربط عناصر الموضوع " وبمتوسط حسابي (٤,٣٩) وبدرجة تقدير عالية. وأقل المتوسطات كانت على

الفقرة التي تنص على " تساعد تقنيات التعليم الطالب على استرجاع الأفكار " وبمتوسط حسابي (٢,٨٨) وبدرجة تقدير منوسطة, وتليها الفقرة التي تنص على " تساعد تقنيات التعليم الطالب على تفسير البيانات " وبمتوسط حسابي (٣,٢٥) وبدرجة تقدير متوسطة. أما عن النتائج المتعلقة بالمجال الخامس: "التقييم", فالجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول ٧. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجهات أفراد الدراسة على فقرات المجال الخامس: "التقييم"

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	تساعد تقنيات التعليم الطالب على معالجة الأفكار	٤,٠٤	٠,٩٦	عالية
٢	تساعد تقنيات التعليم الطالب على تحديد المكونات	٣,٧٦	٠,٨٥	عالية
٣	تساعد تقنيات التعليم الطالب على الكشف عن جوانب القوة والضعف في الموقف	٣,٢٥	٠,٧٨	متوسطة
٤	تساعد تقنيات التعليم الطالب على اصدار الأحكام	٤,٣٠	٠,٧٥	عالية
٥	تساعد تقنيات التعليم الطالب على تبرير الاحكام	٢,٩٣	٠,٩٦	متوسطة
٦	تساعد تقنيات التعليم الطالب على انتاج الأفكار	٣,٧٤	٠,٤٤	عالية
٧	تساعد تقنيات التعليم الطالب على تجميع الصفات المشتركة	٤,٥٩	٠,٤٩	عالية
٨	تساعد تقنيات التعليم الطالب على قابلية الفرد للاحتفاظ بالمعرفة	٣,٩٦	٠,٦٨	عالية
٩	تساعد تقنيات التعليم الطالب على التنبؤ بالمشكلات التي قد تظهر مستقبلا	٣,٤٠	١,١٥	متوسطة
١٠	تساعد تقنيات التعليم الطالب على جداول المنطق	٤,١٤	٠,٣٥	عالية
١١	تساعد تقنيات التعليم الطالب على النقد البناء	٣,٧٦	٠,٦٧	عالية
١٢	تساعد تقنيات التعليم الطالب على الاستجابة الموجهة	٤,٢٧	٠,٤٤	عالية
	الكلي	**٣,٨٤**	**٠,٣٩**	**عالية**

ويظهر من الجدول (٧) أن أعلى المتوسطات كانت على الفقرة المتعلقة " تساعد تقنيات التعليم الطالب على تجميع الصفات المشتركة " وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٩) وبدرجة تقدير عالية، وتليها الفقرة التي تنص على " تساعد تقنيات التعليم الطالب على اصدار الأحكام " وبمتوسط حسابي (٤,٣٠) وبدرجة تقدير عالية. وأقل المتوسطات كانت على الفقرة التي

تنص على " تساعد تقنيات التعليم الطالب على تبرير الاحكام " وبمتوسط حسابي (٢,٩٣) وبدرجة تقدير منخفضة, وتليها الفقرة التي تنص على " تساعد تقنيات التعليم الطالب على الكشف عن جوانب القوة والضعف في الموقف " وبمتوسط حسابي (٣,٢٥) وبدرجة تقدير متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وينص على: هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في توجهات المعلمين في المدارس الرائدة بمنطقة المدينة المنورة حول أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم تعزى لمتغيرات الدراسة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية :

أ – هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في توجهات المعلمين في المدارس الرائدة بمنطقة المدينة المنورة حول أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم تعزى لمتغير التخصص ؟ وللاجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-Test) لتقديرات المعلمين حسب متغير التخصص على مجا اهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم كل على حدة والمجالات مجتمعه (الكلي)، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٨).

الجدول ٨. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبارات (ت) لتوجهات المعلمين أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم على مجالات الدراسة حسب متغير التخصص

الرقم	المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	حل المشكلات	علمي	٦٦	٣,٣٢	٠,٦٨٢
		أدبي	٧٤	٤,٥٢	٠,١٩٦
٢	الاستنباط	علمي	٦٦	٣,٦٨	٠,٢٩٩
		أدبي	٧٤	٤,٠٧	٠,١٣٠
٣	الاستقراء	علمي	٦٦	٣,٥٥	٠,٣٥١
		أدبي	٧٤	٤,٣٢	٠,١٩٤
٤	المقارنة	علمي	٦٦	٣,٥٥	٠,٣٤٦
		أدبي	٧٤	٤,٢٠	٠,٢٤٩
٥	التقييم	علمي	٦٦	٣,٥٦	٠,٣٩١
		أدبي	٧٤	٤,٠٩	٠,١٥٦
الأداة الكلي		علمي	٦٦	٣،٥٣	٠،٤٠٥
		أدبي	٧٤	٤،٢٤	٠،١٥٢

ومن أجل تعرف دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية على مجالات الدراسة تبعا لمتغير التخصص تم استخدام اختبار (T-Test) لتقديرات المعلمين لأهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم مجالات الدراسة حسب متغير التخصص والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

الجدول ٩. نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق لأهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم مجالات الدراسة حسب متغير التخصص

الرقم	المجال	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	حل المشكلات	١٤,٥٣٢	٠,٠٠٠
٢	الاستنباط	١٠,١٠٢	٠,٠٠٠
٣	الاستقراء	١٦,٣٠٤	٠,٠٠٠
٤	المقارنة	١٢,٨١٧	٠,٠٠٥
٥	التقييم	١٠,٧٢٥	٠,٠٠٠
	الأداة الكلي	١٣,٨٤٨	٠,٠٠٠

يبين الجدول رقم (٩) أنه يوجد فروق ذات دلاله احصائيه عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) عند جميع مجالات أداة الدراسة, وكانت كافة الفروق لصالح المعلمين ذوي التخصصات الأدبية.

ب- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) في توجهات المعلمين في المدارس الرائدة بمنطقة المدينة المنورة حول أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم تعزى لمتغير الخبرة في مجال التدريس ؟ وللاجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتقديرات المعلمين حسب متغير الخبرة على مجالات أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم كلا على حدة والمجالات مجتمعة (الكلي)، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (١٠).

الجدول ١٠. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجهات المعلمين لأهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم من وجهه نظرهم على مجالات الدراسة حسب متغير الخبرة

الرقم	المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	حل المشكلات	من١– ٥ سنوات	٣١	٢,٦٨	.٣٧١
		من ٦–١٠ سنوات	٤٢	٣,٩٤	.٢٧٦
		أكثر من ١٠ سنوات	٦٧	٤,٥٦	.١٥٤
٢	الاستنباط	من١– ٥ سنوات	٣١	٣,٤٥	.٢٠٩
		من ٦–١٠ سنوات	٤٢	٣,٩٠	.١٧٧
		أكثر من ١٠ سنوات	٦٧	٤,٠٨	.١٢٩
٣	الاستقراء	من١– ٥ سنوات	٣١	٣,٢٤	.١٧١
		من ٦–١٠ سنوات	٤٢	٣,٨٥	.٢٠٨
		أكثر من ١٠ سنوات	٦٧	٤,٣٥	.١٦٩
٤	المقارنة	من١– ٥ سنوات	٣١	٣,٢٨	.٢١١
		من ٦–١٠ سنوات	٤٢	٣,٨١	.٢٣١
		أكثر من ١٠ سنوات	٦٧	٤,٢٣	.٢٤١
٥	التقييم	من١– ٥ سنوات	٣١	٣,٢٤	.٢٤٠
		من ٦–١٠ سنوات	٤٢	٣,٨٦	.٢٣١
		أكثر من ١٠ سنوات	٦٧	٣,١٠	.١٥٤
الأداة الكلي		من١– ٥ سنوات	٣١	٣,١٨	.٢٢٦
		من ٦–١٠ سنوات	٤٢	٣,٨٧	.٢١٤
		أكثر من ١٠ سنوات	٦٧	٤,٢٧	.١٤٧

ومن أجل تعرف دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية على مجالات الدراسة تبعا لمتغير الخبرة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتوجهات المعلمين نحو أهمية

تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم على مجالات الدراسة حسب متغير الخبرة، والجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

الجدول ١١. نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق لتوجهات المعلمين نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم **على مجالات الدراسة حسب متغير الخبرة**

المجال	مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط الانحرافات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
حل المشكلات	الخبرة	٢	٧٤,٩	٣٧,٤٨	٥٧٩,١	٠,٠٠٠
	الخطأ	١٣٧	٨,٨	٠,٠٦٥		
	الكلي	١٣٩	٨٣,٨			
الاستنباط	الخبرة	٢	٨,٥	٤,٢٩	١٥٧,٨	٠,٠٠٠
	الخطأ	١٣٧	٣,٧	٠,٠٢٧		
	الكلي	١٣٩	١٢,٣			
الاستقراء	الخبرة	٢	٢٦,٩	١٣,٤٦	٤٠٤,٥	٠,٠٠٠
	الخطأ	١٣٧	٤,٥	٠,٠٣٣		
	الكلي	١٣٩	٣١,٤			
المقارنة	الخبرة	٢	١٩,٥	٩,٧٩	١٨١,٤	٠,٠٠٠
	الخطأ	١٣٧	٧,٣	٠,٠٥٤		
	الكلي	١٣٩	٢٦,٩			
التقييم	الخبرة	٢	١٦,٠	٨,٠٢	٢٠٠,٠	٠,٠٠٠
	الخطأ	١٣٧	٥,٤	٠,٠٤٠		
	الكلي	١٣٩	٢١,٥			
الكلي	**الخبرة**	**٢**	**٢٥,٢**	**١٢,٦٣**	**٣٥٥,٧**	**٠,٠٠٠**
	الخطأ	**١٣٧**	**٤,٨**	**٠,٠٣٦**		
	الكلي	**١٣٩**	**٣٠,١**			

يبين الجدول رقم (١١) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسـطات الحـسابية على كافة المجالات تعزى لمتغير الخبرة، ومن أجل تعرف دلالة هذه الفروق تـم اسـتخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات على كافة المجالات، والجـدول رقم (١٢) يوضح ذلك.

الجدول ١٢. نتائج اختبار شيفيه (scheffe) للفروق بين توجهات المعلمين نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم على مجالات الدراسة حسب متغير الخبرة

المجال		من١– ٥ سنوات	من ٦–١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
حل المشكلات	من١– ٥ سنوات		١,٢٣٨٦٩(*)	(*) ١,٨٨٠٢
	من ٦–١٠ سنوات			(*) ٠,٦٤١٣٣
الاستنباط	من١– ٥ سنوات		٠,٤٥٨٤٩(*)	(*) ٠,٦٣٥٨٠
	من ٦–١٠ سنوات			(*) ٠,١٧٧٣١
الاستقراء	من١– ٥ سنوات		(*) ٠,٦١١٥٧	(*) ١,١١٣٤٩
	من ٦–١٠ سنوات			٠,٥٠١٩٢(*)
المقارنة	من١– ٥ سنوات		(*) ٠,٥٣٤٤٥	(*) ٠,٩٥١٥٨
	من ٦–١٠ سنوات			٠,٤١٧١٣(*)
التقييم	من١– ٥ سنوات		٠,٦٢٨٦٤(*)	(*) ٠,٨٦٩٠٦
	من ٦–١٠ سنوات			(*) ٠,٢٤٠٤٢
الكلي	من١– ٥ سنوات		(*) ٠,٦٩٤٢٧	(*) ١,٠٩٠٠٨
	من ٦–١٠ سنوات			(*) ٠,٣٩٥٨١

يوضح الجدول رقم (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عنـد مـستوى الدلالـة (α = ٠,٠٥) على كافة المجالات الخبرة الثلاثة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الاعلى.

ج– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) في توجهات المعلمين في المدارس الرائدة بمنطقة المدينة المنورة حول أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكيـر لـدى طلبتهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟ وللاجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافـات المعيارية وتحليل التبـاين الأحـادي ((One Way-ANOVA) لتوجهـات

المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي على مجالات أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم كلا على حدة والمجالات مجتمعة (الكلي) حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (١٣).

الجدول ١٣. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجهات المعلمين نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم **على مجالات الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي**

الرقم	المجال	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	حل المشكلات	دبلوم	١٦	٢,٦٥	٠,٥١١
		بكالوريوس	١١٣	٤,٠٩	٠,٦٥٤
		أعلى من بكالوريوس	١١	٤,٤٣	٠,١٠٥
٢	الاستنباط	دبلوم	١٦	٣,٣٤	٠,٢٢٥
		بكالوريوس	١١٣	٣,٩٦	٠,٢٣٤
		أعلى من بكالوريوس	١١	٣,٩٧	٠,٠٦٢
٣	الاستقراء	دبلوم	١٦	٣,١٤	٠,١٧٠
		بكالوريوس	١١٣	٤,٠٤	٠,٤٠٨
		أعلى من بكالوريوس	١١	٤,٢٣	٠,١٢٢
٤	المقارنة	دبلوم	١٦	٣,١٨	٠,٢٢٦
		بكالوريوس	١١٣	٣,٩٨	٠,٣٨٦
		أعلى من بكالوريوس	١١	٤,٠٩	٠,٠٦٠
٥	التقييم	دبلوم	١٦	٣,١٢	٠,٢٦٠
		بكالوريوس	١١٣	٣,٩٢	٠,٣٠٦
		أعلى من بكالوريوس	١١	٤,٠٨	٠,١٨٧
الأداة الكلي		**دبلوم**	**١٦**	**٣,٠٩**	**٠,٢٧٤**
		بكالوريوس	**١١٣**	**٤,٠٠**	**٠,٣٨٥**
		أعلى من بكالوريوس	**١١**	**٤,١٦**	**٠,٣٦**

ومن أجل تعرف دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية على مجــالات الدراســة تبعــا لمتغير الموهل العلمي تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتوجهات المعلمين نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم على مجالات الدراسة حسب متغير الموهــل العلمي، والجدول رقم (١٤) يوضح ذلك.

الجدول ١٤. نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتوجهات المعلمين نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم **من وجهه نظرهم على مجالات الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي**

المجال	مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط الانحرافات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
حل المشكلات	المؤهل العلمي	٢	٣١,٨	١٥,٩٤	٤٢,٠	٠,٠٠٠
	الخطأ	١٣٧	٥١,٩	٠,٣٧		
	الكلي	١٣٩	٨٣,٨			
الاستنباط	المؤهل العلمي	٢	٥,٣	٢,٦٧	٥٢,٦	٠,٠٠٠
	الخطأ	١٣٧	٦,٩	٠,٠٥		
	الكلي	١٣٩	١٢,٣			
الاستقراء	المؤهل العلمي	٢	١٢,١	٦,٠٩	٤٣,٢	٠,٠٠٠
	الخطأ	١٣٧	١٩,٣	٠,١٤		
	الكلي	١٣٩	٣١,٤			
المقارنة	المؤهل العلمي	٢	٩,٤	٤,٧٣	٣٧,٠	٠,٠٠٠
	الخطأ	١٣٧	١٧,٥	٠,١٢		
	الكلي	١٣٩	٢٦,٩			
التقييم	المؤهل العلمي	٢	٩,٦	٤,٨٤	٥٥,١	٠,٠٠٠
	الخطأ	١٣٧	١١,٩	٠,٠٨		
	الكلي	١٣٩	٢١,٥			
الكلي	**المؤهل العلمي**	**٢**	**١٢,٣**	**٦,١٧**	**٤٧,٥**	**٠,٠٠٠**
	الخطأ	**١٣٧**	**١٧,٧**	**٠,١٣**		
	الكلي	**١٣٩**	**٣٠,١**			

يبين الجدول رقم (١٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية على كافة المجالات تعزى لمتغير المهل العلمي، ومن أجل تعرف دلالة هــذه الفــروق تــم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات على كافــة المجــالات، والجدول رقم (١٥) يوضح ذلك.

الجدول ١٥. نتائج اختبار شيفيه (scheffe) للفروق بين توجهات المعلمين لأهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم على مجالات الدراسة حسب متغير الموهل العلمي

المجال		دبلوم	بكالوريوس	اعلى من بكالوريوس
حل المشكلات	دبلوم		(*) ١,٤٤٢٠٨	(*) ١,٧٨٣١٨
	بكالوريوس			٠,٣٤١١٠
الاستنباط	دبلوم		(*) ٠,٦١٢٦٧	(*) ٠,٦٣٠٠٦
	بكالوريوس			.٠١٧٣٩
الاستقراء	دبلوم		(*) ٠,٨٩٧١٨	(*) ١,٠٨٦٤٢
	بكالوريوس			٠,١٨٩٢٤
المقارنة	دبلوم		(*) ٠,٨٠٣٤٥	٠,٩٠٩٣٨(*)
	بكالوريوس			٠,١٠٥٩٣
التقييم	دبلوم		(*) ٠,٧٩٨١٨	(*) ٠,١٠٥٩٣
	بكالوريوس			٠,٠١٥٩٨٣
الكلي	دبلوم		(*) ٠,٩٠٨٩١	(*) ١,٠٧١٤٢
	بكالوريوس			٠,١٦٢٥١

يوضح الجدول رقم (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) على كافة المجالات بحسب الموهل العلمي للمعلمين ذوي الموهل العلمي دبلوم وبكالوريوس وكذلك دبلوم وأعلى من بكالوريوس لصالح المؤهل العلمي الأعلى في الحالتين, بينما لم تظهر فروق دالة احصائيا وعلى كافة المجالات أيضا بحسب المؤهل العلمي بين بكالوريوس وأعلى من بكالوريوس.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي هدفت إلى معرفة توجهات معلمي المدارس الريادية في المدينة المنورة نحو أهمية التقنيات التعليمية في تنمية التفكير لدى طلبتهم.

أولاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول : ما هي توجهات المعلمي في المدارس الرائدة بمنطقة المدينة المنورة نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم ؟

أظهرت النتائج المبينة في الجدول (٢) أن تقديرات معلمي المدارس الرائدة **لتوجهاتهم نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم** كانت عالية في جميع المجالات (حل المشكلات، الاستنباط، الاستقراء، المقارنة، التقييم). ويرى الباحث أن هذه التقديرات العالية لتوجهات المعلمين لأهمية التقنيات التعليمية في تنمية التفكير ربما يعود لأسباب منها:اعتقاد معلمي المدارس الرائدة بأن استخدام التقنيات التعليمية وتوظيفهافي العملية التعليمية تدفع المتعلم ليشارك بفاعلية؛ فيناقش، ويجرب، ويبحث، ويحلل، ويستنّبط، ويقوم، ويحكم. فيصبح تعلمه سلسلة متصلة من حلقات التعلم المتواصلة، كما أن التقنيات التعليمية المستخدمة في التدريس تهيء له نقلة نوعية؛ بالتفاعل مع معلمه وزملائه، محاوراً، ومعلقاً، وعارضاً وجهة نظره، ومشاركاً في التخطيط، والإعداد، والتنفيذ فيما يمارس من نشاطات. وربما يعود السبب أيضاً إلى أن التدريس باستخدام تقنيات تكنولوجية متطورة يؤدي إلى إثارة دوافع التعلم وشدّ انتباه الطلاب، عن طريق ما تقدمه هذه التقنيات من رسومات، وصور، وألوان، وما يصاحبها من حركة تكاد تكون مشابهة لمشاهداتهم اليومية، كما تزودهم بالتغذية الراجعة المستمرة.

تستطيع التقنيات التعليمية تقديم المساعدة للطلاب للذين تعلموا من خلالها، بالانتقال من حالة الجمود التي يعانون منها في ظل طريقة التدريس الاعتيادية، القائمة على سرد الموضوعات وشرحها، إلى حالة النشاط والايجابية في التعلم، من خلال استخدام التقنيات التعليمية المتنوعة فتشجع المتعلم على التفكير في نسق مفتوح، وفجرت طاقاته، واستفزت قدراته، وتثير أفكاره، فتحول المتعلم إلى باحث يسلك طريق العلماء في البحث والتحليل

والاستنتاج والاكتشاف، فيفكر تفكيراً لفهم السياقات والإشارات الظاهرة، والخفيــة، وتفــسير العلاقة بين الأحداث . كما تمكنه من اختيار ما يحتاج من بدائل تعليمية متعددة، فيستطيع ربط الأسباب بالنتائج، والتمييز بين الحجج، وتمييز التفسيرات المنطقية للأحداث للتوصل في ضوء ذلك إلى حكم موضوعي على المادة التعليمية، سواء كانت مكتوبة،أو مسموعة، مما يمكنه من تنمية مهاراته النقدية.

كما أن التفكير يتضمن إثارة التساؤلات عن أي شيء غير مقبول.مما يسبب اخــتلالاً في التوازن المعرفي للمتعلم فيجعله في سعي دائم للبحث في الأسباب والأدلة، والبدائل، لــسد هوة هذا الاختلال مما يبقى التعلم حياً، ومتجدداً طالما أن هناك أسئلة تثــار ويــتم معالجتهــا بجدية، وهذا ما يوفره استخدام وتوظيف التقنيات التعليمية في التدريس الصفي.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة العولة (٢٠٠٩) حيث أظهرت استخداماً مرتفعاً للتقنيــات التعليمية من قبل المعلمين. في حين تختلف نتائج هذه الدراسة عن النتائج التي أظهرتها كثيــر من الدراسات ومنها دراسة كل من العنزي (٢٠١٠) والعجمي (٢٠٠٧)، وســليمان (٢٠٠٨) حيث أكدت نتائجهم على وجود درجة متوسطة من الاستخدام للتقنيات التعليمية من قبل معلمي التربية الإسلامية والجغرافيا. كما وتختلف عن نتائج الأسعدي (٢٠٠٩) والتي أكدت وجــود درجة منخفضة من الاستخدام للتقنيات التعليمية في التدريس الصفي. وفيما يلي مناقــشة كــل مجال من مجالات الدراسة.

أولاً: حل المشكلات

أظهرت نتائج الجدول (٣) حصول جميع فقرات مجال حل المشكلات على تقديرات عالية من قبل معلمي المدارس الرائدة باستثناء فقرتين جاءت تقديراتها متوسطة. في حــين كانــت التقديرات الكلية لهذا المجال عالية. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن التفكيــر يعتمــد علــى التحليل والفرز والاختيار لما لدى الفرد من معلومات، كما يهدف للتمييز بين الأفكار الــسليمة والخاطئة ونظراً لوجود بدائل عديدة باستخدام التكنولوجيا فإنها تنمي القدرة على اختيار البديل الصحيح من هذا العدد الكبير من البدائل المتاحة. مما يؤدي إلى أن يستخدم الطالب مهــارات التحليل والمقارنة والاستنتاج والتقييم، لاختيار البديل الأفضل، كما تتيح التكنولوجيا الحديثــة للمتعلم الاعتماد على النفس، وتنمي مهارات تبادل الأفكار والخبرات بين المتعلمين، وتــسهل عمليتي التواصل والمناقشة لفهم المشكلات المعاشة، مما يساعد في حل المــشكلات وبالتــالي

تنمية قدرات الطلبة على عمليات التفكير بمهاراتها المختلفة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الردادي (٢٠٠٨) والتي أظهرت تفوق المجموعة التجريبية في أدائها في مهارة حل المشكلات على نظرائهم في المجموعة الضابطة.

ثانياً: الاستنباط

أظهرت نتائج الجدول (٤) حصول جميع فقرات مجال الاستنباط على تقديرات عالية من قبل معلمي المدارس الرائدة باستثناء فقرتين جاءت تقديراتها متوسطة. في حين كانت التقديرات الكلية لهذا المجال عالية. وقد يعزى السبب في ذلك من وجهة نظر الباحث إلى إن التفكير الاستنتاجي أو الاستنباطي هو أحد مكونات التفكير حيث يعتمد كثيراً على هذه المهارة، فالتفكير الاستنتاجي يعنى بالعاقات بين المقدمات والنتيجة التي تنبثق منها بالضرورة في حين يعني التفكير علاوة على ذلك الحكم على مصداقية المقدمات التي تقوم عليها النتيجة والادلة المؤيدة للفرضية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من العنزي ملكة (٢٠١٠)، والردادي (٢٠٠٨) والتي أظهرتا تفوق المجموعة التجريبية في أدائها على مهارة الاستنباط على نظرائهم في المجموعة الضابطة. كما وتتفق مع نتائج دراسة هانج ولي (Huang & Lee, 2009) والتي أظهرت تفوق الطلبة في مهارة الاستنباط.

ثالثاً: الاستقراء

أظهرت نتائج الجدول (٤) حصول جميع فقرات مجال الاستقراء على تقديرات عالية من قبل معلمي المدارس الرائدة باستثناء ثلاث فقرات جاءت تقديراتها متوسطة. في حين كانت التقديرات الكلية لهذا المجال عالية. وقد يعزى السبب في ذلك من وجهة نظر الباحث إلى إن الطلبة عادة ما يكونوا مستقبلين سلبيين للمعلومات، و في ظل التقنيات التكنولوجية الحديثة فإن كم المعلومات المتوافرة كبير جدا وفي تزايد مستمر وبالتالي يحتاج الطلبة أن يتعلموا كيفية اختيار اللازم والمفيد من المعلومات لا أن يكونوا مستقبلين سلبيين. لذا فمن المهم للطالب أن يطور ويطبق بفعالية مهارات التفكير الاستنباطي في دراساتهم ومشاكلهم اليومية، وكذلك عن الخيارات الصعبة التي يجب مواجهتها من خلال التفجر المعرفي التكنولوجي السريع. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العنزي

ملكة (٢٠١٠) التي أظهرت تفوق المجموعة التجريبية في أدائها على مهارة الاستقراء على نظرائهم في المجموعة الضابطة. كما وتتفق مع نتائج دراسة هانج ولي (Huang & Lee, 2009) والتي أظهرت تفوق الطلبة في مهارة الاستقراء.

رابعاً: المقارنة

أظهرت نتائج الجدول (٦) حصول جميع فقرات مجال المقارنة على تقديرات عالية من قبل معلمي المدارس الرائدة باستثناء فقرتين جاءت تقديراتها متوسطة. في حين كانت التقديرات الكلية لهذا المجال عالية. وقد يعزى السبب في ذلك من وجهة نظر الباحث إلى أن مهارة المقارنة تعد من المهارات الرئيسة لأي نموذج في التفكير، لأن عملية المقارنة والتفسير تعتمد على جمع الأدلة والبيانات والمعلومات لكنها على تقف عند عملية الجمع فقط، بل تتعدى ذلك إلى الوصول إلى القرار والاستنتاج وهذا بدوره يتطلب من الطالب أن يقوم بعمليات تحليل وتفسير ومقارنة هذه المعلومات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من العنزي ملكة (٢٠١٠)، والردادي (٢٠٠٨) والتي أظهرتا تفوق المجموعة التجريبية في أدائها على مهارة الاستنباط على نظرائهم في المجموعة الضابطة

خامساً: التقييم

أظهرت نتائج الجدول (٧) حصول جميع فقرات مجال التقييم على تقديرات عالية من قبل معلمي المدارس الرائدة باستثناء ثلاث فقرات جاءت تقديراتها متوسطة. في حين كانت التقديرات الكلية لهذا المجال عالية. وقد يعزى السبب في ذلك من وجهة نظر الباحث إلى أن التقنيات التعليمية ترتبط بشكل مباشر في تنمية التفكير حيث تتضمن بعض التقنيات عند استخدامها في التدريس الصفي مواقف تحتوي على وجهات نظر معارضة وعلى آراء مختلفة وعلى مواقف مشكلة وهذا بدوره أثار تفكير الطلبة وحثهم على التفكير والبحث والتقييم من أجل جمع البيانات والمعلومات التي تساعدهم على حل المشكلات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من العنزي ملكة (٢٠١٠)، والردادي (٢٠٠٨) والتي أظهرتا تفوق المجموعة التجريبية في أدائها على مهارة الاستنباط على نظرائهم في المجموعة الضابطة

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في توجهات المعلمي في المدارس الرائدة بمنطقة المدينة المنورة حول أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم تعزى لمتغيرات الدراسة؟

أ- متغير التخصص:

بينت النتائج المتعلقة بهذا المتغير والمبينة في الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) حول توجهات المعلمي في المدارس الرائدة حول أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير تعزى لمتغير التخصص وكانت الفروق لصالح المعلمين من ذوي التخصصات الأدبية بالرغم من أن الدراسات التي تتحدث عن التقنيات التعليمية من حيث الاتجاهات والاستخدام في غالبها تكون لصالح المعلمين من ذوي التخصصات العلمية على اعتبار طبيعية المواد العلمية وأنها مواد تطبيقية بعكس المواد الأدبية .

ويعزي الباحث هذه النتيجة بأن الدراسة كانت عن توجهات المعلمين نحو أهمية التقنيات في تنمية التفكير لدى طلبتهم فهو بذلك يسألهم عن توجهاتهم وفيما يروه ، إضافة أنه ضمن البرامج التربوية التي تقدمها المدارس الرائدة لمعلميها بمختلف تخصصاتهم دورات تدريبية في تعليم التفكير وأهمية ودور المعلم في تنمية لدى الطلبة . وتختلف نتيجة هذه الدراسة عما أظهرته نتائج دراسة سليمان (٢٠٠٨) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الاستخدام للتقنيات التعليمية تعزى لمتغير التخصص.

ب- متغير الخبرة:

أظهرت النتائج المبينة في الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) حول توجهات المعلمي في المدارس الرائدة حول أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير تعزى لمتغير الخبرة في مجال التدريس، وكانت الفروق لصالح المعلمـــين ذوي الخبرة الأعلى في مجال التدريس.

ويرى الباحث أن سبب هذه النتيجة هي طبيعية الدورات المقدمة للمعلمين في المدارس الرائدة في الحاسب وملحقاته وكذلك التفكير يتم اختيار عينية من المعلمـــين بـــين كـــل دورة وأخرى والألوية في ذلك للمعلمين الأكثر خدمة المدرسة الرائدة .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل مـن العولـة (٢٠٠٩)، وسـليمان (٢٠٠٨) حيث أظهرت نتائجهما وجود فروق دالة إحصائياً في درجـة اسـتخدام المعلمـين للتقنيات التعليمية تعزى لمتغير الخبرة ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة ومـن ذوي الخبرة الممتدة من (٦–١٠ سنوات) على التوالي. كما وتختلف هذه النتيجة عما أظهرته نتائج العجمي (٢٠٠٧) والتي أكدت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة اسـتخدام المعلمـين للتقنيات التعليمية تعزى لمتغير الخبرة.

ج– متغير المؤهل العلمي:

أشارت النتائج المبينة في الجدول (١٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) حول توجهات المعلمين في المدارس الرائدة حول أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير تعزى لمتغير المؤهل العلمي بين المعلمين من حملة الدبلوم والبكالوريوس لصالح معلمين البكالوريوس وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) بين المعلمين من حملة البكالوريوس و أعلى من بكالوريوس وربما ذلك يعود بسبب طبيعة دراستهم في مرحلة البكالوريوس وأنهم أكثر تعاملاً مع التكنولوجيا من غيرهم، أما عدم وجود فروق بين حملة البكالوريوس وأعلى من بكالوريوس هو التقارب إلى حد كبير بين المعلمين من كلا المرحلتين. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العجمي (٢٠٠٧) حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في درجة استخدام المعلمين للتقنيات التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح معلمي البكالوريوس. كما وتختلف هذه النتيجة عما أظهرته نتائج كل من العولة (٢٠٠٩)، وسليمان (٢٠٠٨) والتي أكدتا عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة استخدام المعلمين للتقنيات التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصلت له نتائج هذه الدراسة من أن المعلمين في المدارس الرائدة يرون للتقنيات التعليمية أهمية في تنمية التفكير الباحث يوصي بما يلي :

- الاهتمام بطرق التدريس المبنية على استخدام التقنيات التعليمية لأنها تحسن من تفكير الطلبة.
- ضرورة اهتمام المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بتشجيع المعلمين والمعلمات على استخدام وتوظيف التقنيات التعليمية لدورها الفاعل في تنمية التفكير.
- الاستمرار في القيام بالبحوث المتعلقة باستخدام التقنيات التعليمية في تنمية العمليات العقلية المختلفة بشكل عام.
- إجراء دراسة مشابهة على معلمات المدارس الرائدة .
- إجراء دراسة مشابهة لتشمل مدارس رائدة في مناطق أخرى من المملكة العربية السعودية.

المراجع

القرآن الكريم

ابن حنبل، أحمد، السنة د. ت، ج ٢، كتاب الحج، باب استحباب رمي جمرة العقبة يوم النحر راكباً، ص ٦٠٨.

أبو داوود، سليمان ، د.ت، جزء ٤، **كتاب اللباس**، باب الحرير للنساء، طبعة دار الفكر، ص ٢١٤.

أبو رمان، آيات (٢٠٠٩). **أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الاردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمام، الاردن.

إدارة التربية والتعليم (٢٠٠٧). **المدارس الرائدة واقع وطموح**، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

استيتة ، دلال ملحس والدبس ، محمد ، (١٩٨٧) ، **الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم** . عمان ، جمعية عمال المطابع التعاونية .

الاسعدي، حامد (٢٠٠٧). **درجة استخدام التقنيات التعليمية وأثر ذلك على تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة لدى معلمي اللغة العربية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

إسكندر، كمال وغزاوي، ذبيان (٢٠٠٤). **مقدمة في التكنولوجيا التعليمية**. الكويت: مكتبة الفلاح.

أمين، زينب محمد، (٢٠٠٠). **إشكاليات حول تكنولوجيا التعليم**، ط(١)، جامعة المنيا: دار الهدى للنشر.

البشاري، حسن (٢٠٠٠). **استخدام الرسول صلى الله عليه وسلم الوسائل التعليمية**. ط١، قطر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

بني هاني، وليد (٢٠١٠). **استخدام وتوظيف تقنيات التعليم في المواقف الصفية**. عمان: دار أسامة للنشر.

جروان، فتحي (٢٠٠٨). **تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات**، ط١، العين: دار الكتاب الجامعي.

حبيب، مجدي (٢٠٠٣). **إتجاهات حديثة في تعليم التفكير إستراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

الحر، عبد العزيز (٢٠٠١). **مدرسة المستقبل**، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

حسامو، سهى (٢٠٠٩). **دور تسجيلات الفيديو في إكساب طلبة معلم الصف مهارات تصميم وإنتاج التقنيات التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

الحسن ، إبراهيم (٢٠٠٤) . دراسة **واقع استخدام معامل الحساب الآلي في تجربة المدارس السعودية الرائدة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ومديري هذه المدارس بمدينة الرياض** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية

الحسيني، أحمد (٢٠٠٣). **أسباب عزوف معلمي المدارس الثانوية في الرياض عن استخدام التقنيات التعليميّة في التدريس الصفي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الحلاق، علي (٢٠١٠). **اللغة والتفكير الناقد اسس نظرية واستراتيجيات تدريسية**. عمان: دار المسيرة للنشر.

حمدي، نرجس (٢٠٠١)، مدى تقبل عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس الأردن ومعلميها لأدوارهم المستقبلية كما تطرحها تكنولوجيا المعلومات، **مجلة دراسات**، العلوم التربوية، المجلد (٢٥)، العدد (٢)، ص ص ٤٥٣-٤٦٧.

الحوراني، منير (٢٠٠٥). **أسس التفكير وأدواته مفاهيم وتدريبات في تعلم التفكير بنوعيه الإبداعي والناقد**. عمان: دار الكتاب الجامعي.

الحيلة، محمد (٢٠٠١). **التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية**. ط١، الإمارات: دار الكتب الجامعية.

خليل، صبحي (٢٠٠٥). **أصول وتقنيات التدريس والتدريب**. بغداد :مركز التعريب والنشر.

خليل، كمال (٢٠٠٧). **مهارات التفكير التباعدي**، ط١، عمان: دار المناهج.

الخليلي، أمل (٢٠٠٥). **الطفل ومهارات التفكير**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الخياط، ماجد (٢٠٠٨). **أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التحليلي على حل المشكلات الحياتية لدى طلبة كلية الأميرة رحمة الجامعية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنية.

الدريج، محمد (٢٠٠٤). **تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس**. الرياض: دار عالم الكتب.

دويدي، علي (٢٠٠٤). أثر استخدام العصف الذهني من خلال الأنترنت في تنمية التفكير لدى طلاب مقرر تدريس اللغة العربية بكلية التربية بالمدينة المنورة، المجلة التربوية،المجلد ١٩(٧١)،ص٥٥-٨٠

الراضي، أحمد، (٢٠١٠). **التعليم الالكتروني**. ط١، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الردادي، بدر عايد، (٢٠٠٧) . **أثر برنامج تعليمي محوسب قائم على حل المشكلات في التحصيل و تنمية التفكير الإبداعي في مادة العلوم لطلاب الصف الثاني متوسط في المدينة المنورة واتجاهاتهم نحو البرنامج**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

زيتون، كمال (٢٠٠٤). **تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات**، عالم الكتب، القاهرة.

السرور، ناديا (١٩٩٨). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**، ط١، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

سليمان، ديما (٢٠٠٨). **واقع استخدام التقنيات التعليمية في مدارس المرحلة الاساسية في لواء بني كنانة من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الاردن.

السيد، سوزان (٢٠٠٢). فاعلية **استخدام الوحدات التعليمية المصغرة لتعلم مهارات إنتاج الشفافيات لطلاب العلم**، شعبة تكنولوجيا التعليم، معهد الدراسات والبحوث التربوية، القاهرة.

السيد، محمد (١٩٩٩). **الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سيليز، باربرا ورتيشي، ريتا (١٩٩٨). **تكنولوجيا التعليم-التعريف ومكونات المجال**، ترجمة الصالح، بدر بن عبد الله، مكتبة الشقري: الرياض.

شتات، خالدة (٢٠٠٩). **فعالية استخدام نموذج قائم على مهارات التعلم الالكتروني في بيئة التعلم الافتراضية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف العاشر الاساسي بالأردن.** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

شحادة، أمل (٢٠٠٩). **التكنولوجيا التعليمية**. عمان: كنوز المعرفة.

الشرمان، وائل (٢٠٠٩). **فاعلية برنامج إثرائي محوسب في العلوم في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاهات نحو العلوم لدى الطلبة المتفوقين دراسياً في المرحلة الأساسية في دولة الإمارات العربية المتحدة.** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العلياظ، عمان، الاردن.

الشلعوط ، فريز محمود، (٢٠٠٦). وزارة التربية والتعليم السعودية ، الرياض : السعودية ، الإدارة العامة للتدريب والابتعاث .

الشمري، محمد (٢٠٠٥). **واقع استخدام معلمي المواد الاجتماعية والمعلمات لتقنيات التعليم في مدارس المرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

شمي، نادر واسماعيل، سامح، (٢٠٠٨). **مقدمة في تقنيات التعليم**. ط١، عمانك دار الفكر للنشر.

الشيمي، حسني (٢٠٠٨). **المعلومات والتفكير النقدي**. القاهرة: دار قباء للنشر.

الصباغ، عبد المعطي (٢٠٠٤). **مدى معرفة مدرسي كليات المجتمع في الأردن بالكفايات التكنولوجيا التعليمية وممارستهم لهذه الكفايات ودرجة ضرورتها لهم.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد، الأردن.

طوالبة، محمد (٢٠٠٠). التعليم بالحاسوب وأثره على اتجاهات الدراسات العليا نحو التطبيقات التربوية للحاسوب ، **مجلة دراسات مستقبلية** ،٥(١١)،ص ٣٠-٦٥

الطوبجي، حسين (٢٠٠٢). التكنولوجيا داخل الفصل. **مجلة عالم الفكر**، المجلد (٢٤)، العددان (١،٢)، ص ص ١٤٣- ١٦٣.

الطوبجي، حسين حمدي (١٩٨٧). **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم**، ط(٨)، دا رالقلم: الكويت.

عبد الهادي، نبيل وأبو حشيش، عبد العزيز وبسندي، خالد (٢٠٠٩). **مهارات في اللغة والتفكير**.عمان: دار المسيرة.

عبود، حارث والعاني، مزهر، (٢٠٠٩). **تكنولوجيا التعليم المستقبلي**. ط١، عمان، دار وائل للنشر.

العتوم، عدنان والجراح عبد الناصر وبشارة، موفق (٢٠٠٧). **تنمية مهارات التفكير** نماذج نظرية وتطبيقات عملية. عمان: دار المسيرة للنشر.

العتيبي، خالد (٢٠٠١). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود : الرياض ، السعودية

عثمان، عبد الحكيم (٢٠١٠). **أجهزة في تقنيات التعليم الحديثة**. عمان: دار وائل للنشر.

العجمي، عبدالله (٢٠٠٧). **درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية للتقنيات التعليمية و علاقتها بدافعية الطلبة نحو التعلم في دولة الكويت** . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

عدس، محمد (٢٠٠٦). **دور الأسرة في تعليم التفكير**، ط١، عمان: دار الفكر للطباعة والنشروالتوزيع.

عطار، عبد الله، وكنسارة، إحسان (٢٠٠٥). **وسائل الاتصال التعليمية**، مكه المكرمة: مطابع بهادر.

عقل، فواز (٢٠٠٠). استخدام الوسائل التعليمية والصعوبات التي تحول دون استخدامها لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية في محافظة جنين. **مجلة النجاح للأبحاث**، العلوم الإنسانية، العدد (٢)، ص ص ٦٣٨-٦٣٩.

علي، موفق (٢٠٠٥). دور تكنولوجيا التربية في تطوير التعليم الجامعي. **المجلة العربية للتعليم التقني**، المجلد (٥)، العدد (١).

العماوي، أسماء (٢٠٠٣). **واقع استخدام التقنيات التعليمية في مدارس المرحلة الأساسية في منطقة اربد الأولى من وجهة نظر معلمي هذه المدارس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد، الأردن.

العنزي، سالم (٢٠٠٨). **أثر التدريس باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة المطالعة للصف الثاني الثانوي في محافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية.** أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن.

العنزي، عبيد (٢٠٠٩). **درجة استخدام معلمي الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية للتقنيات التعليمية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الاردن.

العنزي، ملكة (٢٠١٠). **أثر تدريس الفقه باستخدام استراتيجيه التعلم المتمازج في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

العولة، أحمد (٢٠٠٦). **مدى استخدام التقنيات التعليمية في تدريس مادة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الاساسي في الجمهورية اليمنية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، صنعاء، اليمن.

العياصرة، وليد (٢٠١١). **التفكير واللغة.** عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عيسى، مصباح وعبد الكريم، عادل (٢٠٠٧). التقنيات التربوية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، **مجلة العلوم الاجتماعية**، المجلد (١٥)، العدد (٢)، ص ص ٢٣٣-٢٥٣.

غباين، عمر (٢٠٠٦). **تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير**، ط١، عمان: جهينة للنشر والتوزيع.

الغزو، إيمان (٢٠٠٩). **توظيف التقنيات في التعليم: إعداد المعلم تقنيا للألفية الثالثة.** دبي: دار القلم.

الفار، ابراهيم (٢٠٠٣). **تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين.** العين: دار الكتاب الجامعي.

فرسوني، فؤاد (٢٠٠١). تقنية المعلومات والتقنية التربوية ، **عالم الكتب** ، ٣٢(٢)،٣١-٥٢

فلاتة، مصطفى (٢٠٠١). **المدخل إلى علم التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم.** الرياض: مكتبة العبيكان.

قطامي، نايفة (٢٠٠١). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، ط١، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف (٢٠٠١). الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان. **مجلة دراسات**، العدد (٢٠)، ص ص ٢٣٢–٢٦٧.

قطيط، غسان والخريسات، سمير (٢٠٠٩). **الحاسوب وطرق التدريس والتقويم**. ط١، عمان: دار الثقافة للنشر.

القلا، فخر الدين (٢٠٠٥). **طرائق تدريس المعلوماتية بالحاسوب والشبكات**، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، وزارة التربية.

كادر(٢٠٠٦)، الكادر العربي لتطوير وتحديث التعليم، **موضوعات تعليمية خاصة في مهارات التفكير**، المساق الرابع, عمان: الاردن.

كاظم، محمد (٢٠٠٥). **تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

الكلوب ، بشير عبدالرحمن (١٩٩٣). **التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم** ، الطبعة الثانية ، دار الشروق: عمان .

لال، زكريا يحيى والجندي، علياء عبد الله (٢٠٠٥). **مقدمة في الاتصال وتكنولوجيا التعليم**، مكتبة العبيكان، الرياض.

المانع، عزيزة، (١٩٩٩). تنمية التفكير عند التلاميذ. **رسالة الخليج العربي**، ١٧ (٥٩)، ١٥–٤٣.

مايرز، شيت (٢٠٠٥). **تعليم الطلاب التفكير**، ترجمة عزمي جرار، عمان: مركز الكتب الأردني.

المصري، قاسم (٢٠٠٣). **أثر القراءة الناقدة على التعبير الكتابي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الملكاوي، نهى (٢٠٠٨). **أثر استراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة في التحصيل وتنمية التفكير الابتكاري والاتجاهات نحو التعلم لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الاردن**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الاردن.

النوايسة، عبد الله (٢٠٠٧). **الاستخدامات التربوية لتكنولوجيا التعليم**. عمان: كنوز المعرفة.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢). **دليل برنامج المدارس الرائدة**، الرياض : المملكة العربية السعودية

المراجع الأجنبية:

Barnett, R. (2000). **Higher Education: a critical Business,** UK, Srhe and Open University press.

Byer, R. (1988). **An approach for dealing with dynamic multi-attribute decision problems**, The University of York (United Kingdom), 212 pages; AAT C824859. proquest.

Cohen, J M, & Messick, S (1971**). Intelligence and personality: bridging the gap in theory and measurement**. Contributors, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Costa, A, Lowery, L (1985). **Techniques for reaching thinking**, CAI mind west publications, pacific gorve.

Davidson, J. E., & Sternberg, R. J. (Eds.) (2003). **The psychology of problem solving**. New York: Cambridge University Press

Debono, Edward (2000). **Six Thinking Hat,** Little, Brown, Boston.

Denning, T. Feshr, T. Higgins, C. Loveless, A. & Twets, R. (2003), **Thinking Skills and the Classroom?** Education department, Keele University Staffordshire, ST5 5BG, UK.

Elliott, S. Kratoch, W. Thomas, R., Sohn, L. & Travers, J. (2000). **Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning.** Third Edition, Boston: Mcgraw hill.

Ennis, R. (2004). **A super-Streamlined Conception of Critical Thinking.** Retrieved May 5, 2005.

Ferrel, O. Ferrell, L. (2002). Assessing Instructional Technology in the Classroom. **Marketing Educational Reniew,** 12 (3): 72-97.

Heinich, R, .Molenda, M., & Russell, J. (2000). **Instructional And The New Technologies of Instruction**.Wiley

Hunter, E. (2005). Focus on critical thinking skills Across the curriculum. **Nassp Bulletin**, 75 (532), 72-76.

Johnson, T. C, Stoner, G, & Green, S. K.(1996). Demonstrating the experimenting society model with classwide behavior management interventions. **School Psychology Review,** 25 (2),199-214.

Knirk, F. and Gustafson, K. (2008), **Instructional Technology, A Systematic Approach to Education**, CBS College Publishing, New York: 16.

Liu, M. (Jan, 2005). The Effect of a Hypermedia Learning Enviornment of Middle School Students' Motivation, Attitude, and Science Knowledge. **Computers in the Schools,** 22 (3-4), 159-171.

Liu, M. and Bera, S. (2008). An Analysis of Congnitive Tool Use Patterns in a Hypermedia Learning Environment. **Educational Technology Research and Development,** 53(1), 5-21. ISSN 1042-1629.

Liu, M., Hsieh, P., Cho, Y. and SChallert, D. (2009). Middle School Students' Self-Efficacy, Attitudes, and Achievement in a Computer-Enhanced Problem-Based Learning Environment. **Journal of Interactive Learning Research,** 17(3), 225-242.

Lowenthal, P. R., & Wilson, B. G. (2010). Labels do matter! A critique of AECT's redefinition of the field. **TechTrends, 54**(1), 38-46. DOI: 10.1007/s11528-009-0362-y

Mayer, D. (1984). **Research on self-management techniques used by students with disabilities in general education settings**, Remedial and Special Education, 19(5) 310-320.

Mitchell, T. Chen, S. and Macredie, R. (2009). Hypermedia Learning and Prior Knowledge: Domain Expertise vs. System Expertise. **Journal of Computer Assisted Learning,** 21, 53-64.

Reger, B H. (2006). **How Does Participation In Inquiry-Based Activities Influence Gifted Students' Higher Order Thinking?**, Purdue University, AA3232227, Abstract dissertation.

Penuel, W., Boscardin, C., Masyn, K. and Crawford, V. (2010). Teaching with Student Response Systems in Elementary and Secondary Education settings: A survey Study. **Educational Technology Research and Development,** 55(4) 315-346.

Richey, R.C. (2008). Reflections on the 2008 AECT Definitions of the Field. **TechTrends. 52**(1) 24-25.

Sharma, P,. & Hannafiy, M. (2008). The Evolution of Critical Thinking and use of Scaffolding in a Technology - Mediated Environment (AACE-ERIC o21687) Association for the Advancement of Computing in Education.

Shu, S. Hsiu, M & Gwo, D. (2006). Surveying instruction and learner perception of e-learning .**Journal of Educational Technology**, *53* (5), 32-44.

Sternberg R. J., Torff B., & Grigorenko E. L. (1998). "Teaching triarchically improves school achievement". **Journal of educational psychology.** 90 (3),374-84.

Swartz, R & Perkins, D. (2003). **Teaching thinking Issues and Approaches**. Critical thinking press and software.

Tesser, A. W, Joanne V & Stapel, D A (2005). **On building, defending, and regulating the self: a psychological perspective**, Psychology Press, New York.

ملحق (١)

اسماء المحكمين

الرقم	الاسم	جهة العمل
١	الدكتورة نرجس حمدي	الجامعة الأردنية
٢	الدكتور خالد العجلوني	الجامعة الأردنية
٣	الدكتور عبدالمهدي الجراح	الجامعة الأردنية
٤	الدكتورة سهير جرادات	الجامعة الأردنية
٥	الدكتور احمد صلاح أبوالحسن	جامعة الملك عبدالعزيز
٦	الدكتور مصطفى محمود	جامعة الملك عبدالعزيز
٧	الدكتور ربيع عبدالعظيم	جامعة الملك عبدالعزيز
٨	الدكتور محمد العمري	جامعة الملك عبدالعزيز
٩	الدكتور طلال الأحمدي	جامعة طيبة
١٠	الأستاذ باسم الشريف	جامعة طيبة
١١	الأستاذ خالد الوسيدي	وزارة التربية والتعليم
١٢	الأستاذ منصور البلوي	وزارة التربية والتعليم
١٣	الأستاذ إحسان المطلق	وزارة التربية والتعليم

الملحق (٢)

الاستبانة بصورتها النهائية

أخي المعلم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإعداد دراسة علمية بعنوان " **توجهات معلمي المدارس الرائدة في المدينة المنورة نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم** " وذلك من أجل استكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير فـــي تخصص تكنولوجيا تعليم من كلية العلوم التربوية فـــي الجامعة الأردنية .

ومن أجل ذلك قام الباحث ببناء هذه الاستبانة والتي تتكون من خمسة مجالات يمثل كل مجال مهارة من مهارات التفكير

وقد اعتمد الباحث تعريف إجرائي لتقنيات التعليم وهو ((كل ما يستخدمه المعلم والطالب من أجهزة وأدوات وآلات ومواد تعليمية لتسهيل عملية التعليم والتعلم))

ونظرا لما عرف عنكم من أمانة علمية يرجى التعبير عن رأيكم بصراحة وحرية ، لذا أرجو التكرم بالإجابة عن جميع فقرات الاستبانة .

علماً بأن هذه الإجابات ستبقى سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

الباحث

امجد الأحمدي
a.alahmdi@yahoo .com

- **الجزء الأول : معلومات عامة :**

فـــي المربع الذي ينطبق على حالتك الرجاء وضع علامة (x)

١-الخبرة فـــي مجال التعليم :

١-٥ سنوات ☐

٦-١٠ سنوات ☐

أكثر من ١٠ سنوات ☐

٢- المؤهل العلمي :

دبلوم كلية معلمين ☐

بكالوريوس ☐

أعلى من بكالوريوس ☐

٣- التخصص :

تخصصات علمية ☐

تخصصات أدبية ☐

*** الجزء الثاني :** ويتعلق بتوجهات المعلمين نحو أهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبتهم ويتكون هذا الجزء من (٦٠) فقرة تمثل كل مجال مهارة للتفكير وقد وضع أما كل فقرة سلم متدرج مؤلف من (٥) درجات لتقدير توجهات المعلمين والمطلوب الإجابة في ضوء الأهمية التي تتركها تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى الطلبة

المجال الأول : حل المشكلات

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	تسهم تقنيات التعليم في تنمية قدرة الطالب على جمع البيانات المتعلقة بالمشكلة					
٢	تساعد تقنيات التعليم الطالب في تصنيف البيانات					
٣	تساعد تقنيات التعليم الطالب في ربط البيانات					
٤	تساعد تقنيات التعليم الطالب في تحديد عناصر المشكلة					
٥	تساعد تقنيات التعليم الطالب في فهم عناصر المشكلة					
٦	تساهم تقنيات التعليم في تحديد الصعوبات المتوقعة لحل المشكلة					
٧	تساعد تقنيات التعليم الطالب في تحديد البدائل لحل المشكلة					
٨	تساعد تقنيات التعليم الطالب في تحليل الأفكار					
٩	تساعد تقنيات التعليم الطالب في اختيار البديل الأمثل					
١٠	تساعد تقنيات التعليم الطالب في تطبيق البديل الأمثل					
١١	تساعد تقنيات التعليم الطالب في القدرة على التركيز					
١٢	تساعد تقنيات التعليم الطالب في القدرة على تنظيم الأفكار					

المجال الثاني : الاستنباط

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٣	تنمي تقنيات التعليم القدرة على وضع الفرضيات					
١٤	تساعد تقنيات التعليم الطالب على تركيب المعرفة					
١٥	تساعد تقنيات التعليم الطالب على الاستنتاج					
١٦	تعين تقنيات التعليم الطالب على معالجة المعلومات					
١٧	تساهم تقنيات التعليم في تحديد قواعد القياس					
١٨	تعمل تقنيات التعليم على التسلسل المنطقي للإجراءات					
١٩	تساعد تقنيات التعليم الطالب على الأفعال المتراتبة					
٢٠	تساهم تقنيات التعليم في تقييم الدليل					
٢١	تساعد تقنيات التعليم الطالب في الحكم على الأدلة					
٢٢	تعمل تقنيات التعليم على المفاضلة بين الأدلة					
٢٣	تساهم تقنيات التعليم في تحديد العلاقة بين الفرض					
٢٤	تعمل تقنيات التعليم على استنباط النتائج					

المجال الثالث : الاستقراء

الفقرة	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق يشده
٢٥	تساعد تقنيات التعليم الطالب إلى التوصل للاستنتاجات					
٢٦	تساعد تقنيات التعليم الطالب على توسيع الأدلة					
٢٧	تساعد تقنيات التعليم الطالب الاعتماد على الدليل					
٢٨	تساعد تقنيات التعليم الطالب على استخلاص النتائج					
٢٩	تساعد تقنيات التعليم الطالب على فهم العلاقات بين المتغيرات					
٣٠	تساعد تقنيات التعليم الطالب على الربط بين المقدمات والنتائج					
٣١	تساعد تقنيات التعليم الطالب على فهم الحقائق					
٣٢	تساعد تقنيات التعليم الطالب على إنتاج الأفكار					
٣٣	تساعد تقنيات التعليم الطالب على الربط بين فكرتين					
٣٤	تساعد تقنيات التعليم الطالب على تحويل المعلومات غير المألوفة إلى معلومات مألوفة					
٣٥	تساعد تقنيات التعليم الطالب على المشاركة الايجابية					
٣٦	تساعد تقنيات التعليم الطالب على قلب الأفكار					

المجال الرابع : المقارنة

الرقم	الفقرة	موافق يشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
٣٧	تساعد تقنيات التعليم الطالب على تحديد عناصر الموضوع					
٣٨	تساعد تقنيات التعليم الطالب على إيجاد أوجه التشابه					
٣٩	تساعد تقنيات التعليم الطالب على إيجاد أوجه الاختلاف					
٤٠	تساعد تقنيات التعليم الطالب على ربط عناصر الموضوع					
٤١	تساعد تقنيات التعليم الطالب على تحليل عناصر الموضوعات					
٤٢	تساعد تقنيات التعليم الطالب على فهم وجهات النظر المتناقضة					
٤٣	تساعد تقنيات التعليم الطالب على تحديد الصفات المميزة					
٤٤	تساعد تقنيات التعليم الطالب على رصد البيانات وجدولتها					
٤٥	تساعد تقنيات التعليم الطالب على تفسير البيانات					
٤٦	تساعد تقنيات التعليم الطالب على تنظيم المعطيات					
٤٧	تساعد تقنيات التعليم الطالب على إدراك المعاني					
٤٨	تساعد تقنيات التعليم الطالب على استرجاع الأفكار					

المجال الخامس : التقييم

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
٤٩	تساعد تقنيات التعليم الطالب على معالجة الأفكار					
٥٠	تساعد تقنيات التعليم الطالب على تحديد المكونات					
٥١	تساعد تقنيات التعليم الطالب على الكشف عن جوانب القوة والضعف في الموقف					
٥٢	تساعد تقنيات التعليم الطالب على إصدار الأحكام					
٥٣	تساعد تقنيات التعليم الطالب على تبرير الأحكام					
٥٤	تساعد تقنيات التعليم الطالب على إنتاج الأفكار					
٥٥	تساعد تقنيات التعليم الطالب على تجميع الصفات المشتركة					
٥٦	تساعد تقنيات التعليم الطالب على قابلية الفرد للاحتفاظ بالمعرفة					
٥٧	تساعد تقنيات التعليم الطالب على التنبؤ بالمشكلات التي قد تظهر مستقبلا					
٥٨	تساعد تقنيات التعليم الطالب على جداول المنطق					
٥٩	تساعد تقنيات التعليم الطالب على النقد البناء					
٦٠	تساعد تقنيات التعليم الطالب على الاستجابة الموجهة					

الملحق (٣)

المراسلات الرسمية

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN
رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ٥٧٠٤/١٨/١/٧
الرقم الآلي: ٦٢٤٥١
الموافق: ١٩/١٠/٢٠١٠م

سعادة الملحق الثقافي السعودي
(عمّان)

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالب " أمجد حمدان محمد صالح الأحمدي " من طلبة برنامج ماجستير تكنولوجيا التعليم بقسم المناهج والتدريس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية يقوم بإعداد رسالة بعنوان : -

" أثر تقنيات التعليم في تنمية التفكير من وجهة نظر معلمي المدارس الرائدة بمنطقة المدينة المنورة "

ويحتاج إلى تطبيق أداة دراسته على معلمي المدراس الرائدة بمنطقة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية .

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه، علماً بأن المشرف على رسالته هو الدكتور منصور الدوجان .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/رئيس الجامعة
القائم بأعمال نائب الرئيس لشؤون الكليات و المعاهد الإنسانية
الأستاذ الدكتور يوسف قطامي

م ب/

هاتف: ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فاكس: ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel:L (962-6) 5355000 Fax: (962-6) 5355511 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Higher Education
Cultural Mission in Jordan

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
الملحقية الثقافية في الأردن

الرقم : ٢٠١٢/٢ التاريخ : ١٩/٢/١٤٣٢هـ الموضوع : .... المرفقات : ....

سعادة مديرعام ادارة التربية والتعليم بمنطقة المدينة المنوره (بنين) المحترم

السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد:

إشارة لخطاب سعادة وكيل الوزارة للشؤون التعليمية المكلف رقم ١٠٢٤٤ وتاريخ ١٤٣٢/١/٢٩هـ (المرفقه صورته) والمتضمن الموافقة على تسهيل مهمة الطالب / **امجد حمدان محمد صالح الاحمدي** ،الملتحق الجامعة الأردنية في تخصص **تكنولوجيا التعليم** لمرحلة **الماجستير** في اجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الماجستير التي هي بعنوان (**دور تقنيات التعليم في تنمية التفكير من وجهة نظر معلمي المدارس الرائدة بمنطقة المدينة المنورة**). ونرفق لسعادتكم خطاب عطوفة نائب رئيس الجامعة الاردنية رقم ٥٧٠٤/١٨/١/٧ وتاريخ ٢٠١٠/١٠/١٩م المؤيد لذلك.

نأمل التلطف بالنظر في امكانية تسهيل مهمة المذكور وموافاتنا بموافقتكم على ذلك.

ولسعادتكم تحياتي وتقديري،،،

الملحق الثقافي السعودي في الأردن

د. علي بن عبدالله بردي الزهراني

TEACHERS' ATTITUDES IN THE PIONEERING SCHOOLS IN MADINA MUNAWARA AREA TOWARDS THE IMPORTANCE OF TEACHING TECHNOLOGIES IN DEVELOPING THE STUDENTS' THINKING

By

Amjad Hamdan Al-Ahmadi

Supervisor

Dr. Mansour Al-Doujan

Abstract

This study examined the teachers' attitudes in the pioneering schools and Al-Madina Al-Munawara area towards the importance of teaching technologies in developing the students' thinking, through answering these two questions:

1- What are the teachers' attitudes schools and Al-Madina Al-Munawara area towards the importance of teaching technologies in developing their students' thinking?

2- Arte there statistical significant differences at (a = 0.05) in the teachers' attitudes schools and Al-Madina Al-Munawara area towards the importance of teaching technologies in developing their students' thinking that are attributed to the variables of the study?

To achieve the objectives of the study, the researcher constructed an instrument (a questionnaire) that consisted of (60) items. The validity was insured by presenting the questionnaire to a group of referees who are experts in the field of education

technology from the University of Jordan and some Saudi universities. The validity was insured by calculating Gronbach Alpha facto (0,80%).

The population of the study consisted of all pioneering schools in Madina Munawara area (560 teachers). The study was applied on a sample of (140 teachers) who were chosen by the stratified random method.

The results of the study showed that the teachers' attitudes were high for all field, with significant statistical differences at (a = 0.05) that are attributed to the variables of the study, for the benefit of the literary field, the scientific qualification (B.A), experience for the benefit of teachers who have higher experience.

Based on these results, the researcher recommended to provide more concern to the teaching methodologies that are built on using the educational technologies since they improve the students' thinking.

Keywords: Teachers' attitudes, thinking, pioneering schools, Madina Munawara.